

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Frères Mentouri Constantine**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de Lettres et Langue Française**



**N° d'ordre :**  
**Série :**

**Thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat ès sciences**  
**Option : Didactique**

# **Lecture au secondaire : quels enjeux linguistiques et socioculturels ?**

**Présentée par :**  
**Nasredine BOUACHE**

**Sous la direction de :**  
**Pr. Yacine DERRADJI**

**Jury :**

**Président :** Dr Farid BITAT                      Université Frères Mentouri Constantine 1  
**Rapporteur :** Pr Yacine DERRADJI           Université Frères Mentouri Constantine 1  
**Examineur :** Dr Mehdi BENDIEB ABERKANE Université Frères Mentouri Constantine 1  
**Examineur :** Pr Noureddine BEHLOUL           Université de Guelma  
**Examineur :** Pr Abdelouahab DAKHIA           Université de Biskra

**Année universitaire : 2021-2022**

## ***Remerciements***

***Mes vifs remerciements à :***

- Mon Directeur de recherche, Pr. Derradji Yacine.***
- Tous mes enseignants de graduation et de post-graduation.***

## *Dédicace*

*À la mémoire de celle qui laissé un grand vide dans ma vie, ma défunte mère.*

## Liste des tableaux

Tableau 1 Résultat de l'élève selon le groupe d'orientation Sciences et Technologie.....	17
Tableau 2 Résultat de l'élève selon le groupe d'orientation Lettres.....	18
Tableau 3 calendrier des vacances scolaires 2018/2019.....	23
Tableau 4 calendrier des examens scolaire pour l'année scolaire 2018/2019.....	25
Tableau 5 Coefficients de l'arabe, du français et de l'anglais en 1 <sup>ère</sup> AS.....	32
Tableau 6 Coefficients de l'arabe, du français et de l'anglais en 2 <sup>ème</sup> AS.....	32
Tableau 7 Coefficients de l'arabe, du français et de l'anglais en 3 <sup>ème</sup> AS.....	33
Tableau 8 volume horaire hebdomadaire de l'arabe, du français et de l'anglais en 1 <sup>ère</sup> AS.....	33
Tableau 9 volume horaire hebdomadaire de l'arabe, du français et de l'anglais en 2 <sup>ème</sup> AS.....	34
Tableau 10 volume horaire hebdomadaire de l'arabe, du français et de l'anglais en 3 <sup>ème</sup> AS.....	34
Tableau 11 grille d'évaluation proposée dans le guide de l'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat.....	44-45
Tableau 12 Textes proposés dans le cadre de la 1 <sup>ère</sup> séquence (chapitre I).....	81
Tableau 13 Textes proposés dans le cadre de la 2 <sup>ème</sup> séquence (chapitre I).....	82-83
Tableau 14 Textes proposés dans le cadre de la 3 <sup>ème</sup> séquence (chapitre I).....	83-84
Tableau 15 Textes proposés dans le cadre de la 1 <sup>ère</sup> séquence (chapitre II).....	85
Tableau 16 Textes proposés dans le cadre de la 2 <sup>ème</sup> séquence (chapitre II).....	86
Tableau 17 Textes proposés dans le cadre de la 1 <sup>ère</sup> séquence (chapitre III).....	87-88
Tableau 18 Textes proposés dans le cadre de la 2 <sup>ème</sup> séquence (chapitre III).....	88
Tableau 19 Textes proposés dans le cadre de la 1 <sup>ère</sup> séquence (chapitre V).....	90
Tableau 20 Textes proposés dans le cadre de la 3 <sup>ème</sup> séquence (chapitre V).....	91-92
Tableau 21 Objets d'étude et périodes par niveau d'étude.....	345

## Liste des figures

Figure 1 Ancienne structure de l'enseignement secondaire et technologique .....	15
Figure 2 structure actuelle de l'enseignement secondaire et technologique.....	18
Figure 3 'évolution du concept dans le monde anglo-saxon entre 1957 et 1995.....	125
Figure 4 premier modèle à cinq compétences Celce-Murcia et al.....	127
Figure 5 évolution du modèle de compétences de communication chez Celce-Murcia.....	128

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	1
<b><u>Première partie</u> Le contexte général de notre recherche</b> .....	7
<u>Chapitre 1</u> L'enseignement secondaire et technologique .....	9
<u>Chapitre 2</u> Le français dans l'enseignement secondaire et technologique .....	30
<u>Chapitre 3</u> L'apprenant du secondaire : quel profil ?.....	53
<u>Chapitre 4</u> Lecture au secondaire .....	71
<u>Chapitre 5</u> Domaines de référence.. .....	112
<b><u>Deuxième partie</u> Protocole de travail et présentation du corpus</b> .....	141
<u>Chapitre 6</u> Protocole de travail .....	143
<u>Chapitre 7</u> Présentation du corpus .....	154
<b><u>Troisième Partie</u> Analyse</b> .....	183
<u>Chapitre 8</u> Le discours officiel : regard critique .....	185
<u>Chapitre 9</u> Du renforcement des contenus linguistiques .....	214
<u>Chapitre 10</u> Du renforcement des fondamentaux .....	262
<u>Chapitre 11</u> De la lecture comme construction du rapport à la culture .....	315
<u>Chapitre 12</u> De l'éducation à la citoyenneté .....	377
<u>Conclusion générale</u> .....	405
<u>Bibliographie</u> .....	409
<u>Table des matières</u> .....	433

La réflexion autour du thème de la lecture en français langue étrangère<sup>1</sup> connaît depuis quelques années un engouement certain et un élan considérable. Dans les efforts pour améliorer son enseignement/apprentissage, il n'est pas du tout difficile de constater à quel point la question des enjeux qui lui sont assignés a été souvent négligée au milieu de toutes les problématiques développées. Si cette négligence ne peut manquer de surprendre, il est néanmoins à remarquer que les mutations qui ne cessent de marquer ce domaine en ce qui concerne le corpus à enseigner, les croyances et les valeurs qui fondent aujourd'hui la réflexion didactique autour de cette pratique scolaire autant que les défis auxquels l'école est appelée à faire face, imposent aujourd'hui une nouvelle appréhension de cette activité scolaire où les enjeux commencent à être sérieusement interrogés du point de vue didactique.

La présente recherche s'inscrit dans cette optique et se donne ainsi pour objectif principal d'éclairer les enjeux linguistiques et socioculturels conférés à l'enseignement/apprentissage de la lecture au secondaire et trouve sa motivation dans le contexte de la réforme du système éducatif en Algérie. Un chantier d'envergure a été ouvert et des moyens colossaux mobilisés au début des années 2000, suite à la volonté manifestée à maintes occasions par le pouvoir politique de réformer ce système pour mieux l'adapter aux temps modernes.

Tout commence par l'installation d'une commission nationale de la réforme du système scolaire, par le Président de la République, le 13 mai 2000, au Palais des nations, à Alger. La suite est bien connue: une loi sur l'orientation scolaire a été votée, des programmes élaborés et des manuels scolaires mis en circulation dont ceux du français au secondaire où se cristallise l'évolution des finalités et des enjeux conférés à l'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère. Dans le discours présidentiel, prononcé la veille de la réforme, la maîtrise des langues étrangères dites de « grande diffusion » est devenue incontournable et sa rentabilisation mise en avant pour permettre « *l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures* ». Les défis auxquels l'école est appelée à faire face ne sont pas minces et c'est un fait que l'enseignement/apprentissage du FLE se voit confier des enjeux susceptibles de répondre aux attentes sociales.

---

<sup>1</sup> Désormais FLE

Les événements qu'a vécus le pays et qui l'ont profondément ébranlé tout autant que les mutations qui ne cessent de secouer notre monde contemporain obligent à se repositionner et à inscrire la politique de formation dans la permanence des réajustements stratégiques. L'Algérie, l'un des pays les plus secoués par la décennie 1990, venait de traverser une période difficile de son histoire. D'une part, les événements tragiques vécus ont laissé des séquelles sur tous les plans. Intérieurement touché par l'affront de ses enfants, le pays est désormais appelé à revoir ce que TAALABI (2005) appelle « *ses anciennes certitudes* ». L'école et, par conséquent, toutes les valeurs qu'elle véhicule sont remises en cause et, la mission dont elle est investie, reconsidérée. Dans la foulée, les questions relatives à la démocratie, aux valeurs communes et à la tolérance ont été aussi interrogées.

D'autre part, l'effondrement du bloc Est a engendré un déséquilibre dans le monde obligeant l'Algérie à revoir sa place sur le plan international et à se repositionner, pour faire face aux défis du monde moderne. À cela s'ajoute la mondialisation et la montée en puissance des valeurs de la compétitivité qui ont acculé le pays à revoir sa politique de formation laquelle ne pouvait, de toute évidence, plus échapper à l'impact de cette mondialisation et à ses diktats.

Sur un tout autre plan, celui de la recherche scientifique, les dernières décennies ont connu l'émergence, dans le champ disciplinaire du FLE, de ces « savoirs nouveaux » (FOURTANIER et Gérard LANGLADE, 2000: 8) issus de la linguistique textuelle, de l'énonciation, des typologies textuelles et de la pragmatique des discours qui ont eu une incidence non négligeable sur l'enseignement/apprentissage de la lecture. Sur ce plan, les programmes et les contenus veulent paraître en parfaite osmose avec l'actualité de la recherche, par l'intégration de ces apports nouveaux.

Dans la communication portant sur le développement des compétences dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, présentée lors de la conférence de la Banque Mondiale qui s'est tenue du 04 au 06 décembre 2006, il est précisé clairement que

« Cette nécessité d'une réforme du système éducatif est donc sous-tendue par:

- L'état des lieux du système éducatif qui fait ressortir notamment:
  - La forte déperdition scolaire qui altère considérablement le rendement des investissements consentis par l'État et la société.
  - L'insuffisance des performances constatées chez les sortants de système.
- Les nouveaux besoins sociaux et individuels qui sont apparus avec les changements stratégiques que l'Algérie a connus, ces deux dernières décennies, au

triple plan politique, économique et socioculturel et ceci à l'instar des énormes bouleversements que le monde a connus dans le même temps, au plans politique, économique, scientifique et technique ». (2006)

Comment ne pas penser alors, face à tout ce que nous venons de rappeler, aux enjeux qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage du FLE et, partant, de la lecture ? Et quelle réflexion se voulant didactique pourrait se désintéresser de cet élément fondamental en pareil contexte ?

C'est ainsi donc qu'il nous a semblé qu'on peut davantage penser et comprendre les raisons d'être de cette activité scolaire qui est la lecture par le biais des enjeux qui lui sont assignés aujourd'hui. Cependant, si le but général poursuivi ici est de montrer qu'il existe une relation immédiate et nécessaire entre les contenus d'enseignement/apprentissage et les enjeux et que, de toutes les manières, les contenus sont choisis en fonction des enjeux, ce sont surtout les enjeux linguistiques et socioculturels de la lecture qui nous occupent tout au long de ce travail.

Cependant, qu'attend-on aujourd'hui de l'apprentissage de la lecture en FLE dans nos lycées ? Et qu'apprend-on à nos élèves à travers les textes sur le plan linguistique et socioculturel ? Telles sont les deux questions qui nous animent et qui se trouvent au cœur de notre problématique.

## **Mais pourquoi la lecture ?**

A l'origine de cette recherche, comme nous venons de le voir, une succession d'évènements mais aussi de coïncidences qui ne laissent pas indifférent. La réforme du système scolaire en Algérie, l'importance de la lecture en FLE, dans nos sociétés modernes, et son corollaire l'ouverture sur l'autre constituent la raison principale de notre choix. C'est pourtant l'observation des difficultés dans lesquelles se débattent nombre d'élèves du secondaire, face à l'écrit, dans deux lycées de la wilaya de Mila où nous avons exercé (2004-2007) en qualité de PES<sup>2</sup> qui nous a fourni l'idée du présent travail de recherche. Le contexte de cette brève expérience marqué par l'installation (2004-2007), dans les lycées, des nouveaux programmes ainsi que la lecture du livre de Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR : Pour une lecture Littéraire. Histoire, théories, pistes pour

---

<sup>2</sup> Professeur d'enseignement secondaire

la classe (2005) ont orienté ensuite notre problématique vers la question des enjeux de la lecture en FLE. Pareil contexte offre inévitablement un cadre de réflexion privilégié et donne à penser qu'à nouvelle situation, nouveaux enjeux. Cette recherche s'est trouvée ainsi concernée par la question des apprentissages vers lesquels la lecture est orientée. Autrement dit, tout ce que la lecture est susceptible de réaliser, dans le contexte scolaire actuel et de rendre possible aujourd'hui, sur le plan linguistique et socioculturel. Telle est l'autre raison contextuelle qui nous a amené à orienter notre recherche dans ce sens. Cependant, s'interroger sur les enjeux de la lecture, n'est-ce pas faire le point sur les finalités et les objectifs de son enseignement ? N'est-ce pas questionner les contenus et les pratiques qui lui sont liés ? N'est-ce pas finalement mettre en évidence les valeurs qui sont aujourd'hui conférées à cette pratique culturelle ?

En tout cas, certains restent convaincus, non sans raison, que

La lecture que l'on pratique à l'école ou pour l'école est, plus que toutes les autres formes de lecture, une activité orientée, finalisée vers des apprentissages. C'est pourquoi il est tellement nécessaire d'examiner attentivement tant la diversité des codes, des opérations et des modalités qu'elle peut mettre en œuvre que les enjeux que l'institution scolaire peut lui conférer et les stratégies (les méthodes didactiques) qu'elle peut déployer pour les atteindre. (DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, 2005 : 10)

Ceci donne à penser que les enjeux conférés à celle-ci ne sont pas toujours donnés sur le mode de l'explicite. Il se dégage ainsi une ligne de conduite qui nous convie à inscrire notre travail dans une double approche: comme les enjeux ne sont pas toujours exprimés explicitement en tant que tels, il nous appartient avant toute autre chose de les mettre en évidence. Une telle entreprise, pour être menée à bien, suppose, nous semble-t-il, de partir du discours officiel que nous soumettrons à une analyse minutieuse susceptible de faire ressortir les passages clés dans lesquels les enjeux linguistiques et socioculturels, objet de notre recherche, sont lisibles avant de procéder à un examen qui nous permettra, chemin faisant, de les inférer par déduction puis d'esquisser un premier classement, selon l'importance qui leur est dévolue, dans le programme en cours. Notre démarche se gardera, toutefois, d'être taxinomique. Une fois répertoriés, nous examinerons la manière dont ils sont répercutés dans les contenus d'enseignement/apprentissage. L'analyse des manuels scolaires de 1<sup>ère</sup>, de 2<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> AS est par conséquent le chemin obligé qui nous permettra d'atteindre cet objectif. Mais qu'entend-on par discours officiel ?

L'expression *discours officiel* renvoie, à notre sens, à l'ensemble des discours pédagogiques qui « disent ce que doivent être les moyens et les fins de l'instruction ou de l'éducation » (Chartier et Hébrard, 2000: 294). A première vue, il apparaît que celui-ci est éclaté dans les différents documents qui font autorité sur la question de l'enseignement/apprentissage du FLE, au secondaire, du point de vue réglementaire, à savoir: les programmes de français de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années secondaires, les documents d'accompagnement des programmes et les guides du professeur. Ceux-ci constituent, par conséquent, en plus des manuels scolaires, le corpus sur lequel portera essentiellement notre présente réflexion.

### Mais qu'entend-on par enjeux ?

Il est vrai que le terme enjeu prête souvent à confusion. C'est pourquoi nous tenons, dès le départ, à lever toute ambiguïté quant au sens que nous entendons lui attribuer dans le présent texte. Trois définitions nous paraissent essentielles ici. D'abord celle que donne Hélène MERLIN-KAJMAN dans son livre La dissertation littéraire :

Un enjeu, c'est tout bêtement ce qui est en jeu. Dans jeu, c'est à la fois la mise et le gain escompté. Si une course de cyclistes est organisée, et si le vainqueur ne gagne rien sauf sa photo dans le journal, l'enjeu de la course, c'est une certaine renommée. S'il doit en plus recevoir un prix, l'enjeu de la course comprend aussi un gain matériel. (2009: 17)

Ensuite celle que Micheline DISPAY et Jean-Louis DUMORTIER livrent dans leur livre: Des textes pour comprendre le monde. Propositions pour étayer l'apprentissage de la lecture des écrits non fictionnels:

A proprement parler, c'est ce qu'on peut gagner ou perdre en jouant une partie, en s'attelant à la résolution d'un problème, en poursuivant un objectif. C'est le seul sens qu'attestent actuellement les dictionnaires. Mais le mot est couramment utilisé comme synonyme d'«objectif» ou de «problème». (2008: 52)

Enfin, celle que donne Yves Reuter dans son article: Les enjeux du français: questions pour la didactique :

je considérerai donc les enjeux comme ce qui est visé, attendu, prescrit, plus ou moins programmé par les Instructions officielles et plus ou moins débattu

socialement afin de prendre place dans ou d'être retiré des programmes.<sup>3</sup> (.Reuter, 2005)

A l'évidence, bien que ces trois définitions semblent être solidaires l'une de l'autre à bien des égards et se recoupent dans le fond, c'est celle d'Yves Reuter qui prend le mieux acte des implications d'une telle notion dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et c'est elle qui nous semble couvrir le mieux ce que nous entendons dire par enjeux, et c'est pourquoi nous l'adoptons tout au long de notre recherche. Ceci nous amène à l'expression de notre hypothèse que nous formulons ainsi : les enjeux linguistiques et socioculturels de la lecture en FLE sont plus ou moins exprimés dans le discours des programmes et ils se déploient, dans les orientations fondamentales, sous forme de visées plutôt qu'en tant que tel sur le mode explicite.

Ainsi, notre présent travail de recherche est constitué de trois parties. Il nous a semblé opportun d'ouvrir ce texte par le rappel du contexte de cette recherche et c'est à quoi les cinq premiers chapitres intitulés respectivement *L'enseignement secondaire* (chapitre 1)», *Le français dans le secondaire* (chapitre 2), *L'apprenant du secondaire* (chapitre 3), *lecture au secondaire* (chapitre 4) et *les domaines de référence* (chapitre 5) s'emploient. Cette tentative qui consiste à rendre le contexte familier au lecteur est suivie de deux autres chapitres constituant la partie II intitulée *Protocole de recherche et corpus* où nous ferons appel à la démarche déductive et au concept de transposition didactique (Chapitre 6) pour mettre en évidence les enjeux, objets de notre recherche, et la manière dont les savoirs savants sont répercutés dans le discours des programmes puis dans les manuels scolaires. La présentation de notre corpus occupe elle aussi tout un chapitre (chapitre 7).

Enfin, la troisième partie, sera pour nous l'occasion de discuter les enjeux linguistiques et socioculturels de la lecture. Cinq chapitres constituent cette partie : *les finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE* (chapitre 8), *les enjeux linguistiques* (chapitre 09), *le renforcement des fondamentaux* (chapitre 10), *le rapport à la culture* (chapitre 11) et enfin *l'éducation à la citoyenneté* (chapitre 12).

---

<sup>3</sup> Recherches n° 43, 2005-2

**Première Partie**  
**Le contexte**  
**général de notre**  
**recherche**

La question du contexte de notre recherche est apparue dès le début comme un point central. Nous lui avons réservé toute une partie dans le présent texte, avec un objectif précis, celui de planter le décor pour mieux situer le lecteur, de lui fournir un maximum d'informations quant à la situation dans son ensemble. Il va sans dire ainsi que les cinq chapitres qui la composent : l'enseignement secondaire et technologique (chapitre 1), le français dans l'enseignement secondaire (chapitre 2), l'apprenant du secondaire (chapitre 3), la lecture au secondaire (chapitre 4) et les domaines de référence (chapitre 5), bien qu'ils traitent, chacun en ce qui le concerne, d'un aspect particulier se complètent dans le fond et permettent de mettre en évidence les caractéristiques essentielles du cycle secondaire. Ils offrent en plus, espérons-le, l'occasion inouïe de comprendre les grandes tendances de la réforme entreprise au milieu des années 2000.

# **Chapitre 1**

## **L'enseignement secondaire et technologique**

# Chapitre 1 L'enseignement secondaire et technologique

## Introduction

L'objectif de ce chapitre est de présenter, en guise d'état des lieux, un bref aperçu de l'enseignement secondaire et technologique<sup>4</sup> en Algérie, pour mieux éclairer le lecteur de ce modeste travail sur le contexte général de la recherche que nous avons menée. Qu'est-ce que donc l'enseignement secondaire et technologique ?

### 1. | L'héritage colonial

L'histoire de l'enseignement secondaire et technologique est celle d'une suite de mutations. Ce n'est pourtant que rarement que l'on s'est penché sur cette question et nous osons même dire que rares sont les travaux de recherche qui ont pris acte de ces évolutions. Aussi, il n'est pas inutile, pour commencer, de dire un mot de la situation qui prévalait aux lendemains de l'indépendance du pays, pour bien comprendre ces mutations. A l'époque, le pouvoir algérien avait pour mission primordiale d'instaurer la souveraineté nationale sur l'ensemble du territoire algérien et de veiller à ce que cette souveraineté soit à la fois visible et lisible dans les institutions qui l'incarnent, en dépit de toutes les contraintes qui s'imposaient comme des évidences.

Les moments euphoriques vécus n'ont pas tardé à laisser place au scepticisme quant à la gestion de l'héritage colonial et à la concrétisation de l'indépendance du pays (Derradji et Queffélec, 2002). Réparer les injustices, faire fonctionner la machine économique avec les moyens de bord, cultiver un peuple pour sa majorité inculte, former une main d'œuvre qualifiée, redorer le blason terni d'une culture et d'une identité longtemps bafouées par le dispositif colonial, tels n'étaient pas les seules préoccupations et les seuls défis du moment. Parmi les questions épineuses auxquelles s'est trouvé confronté l'État naissant, celle relative au pouvoir législatif était des plus délicates. En effet, faire fonctionner un État et ses institutions nécessite une armada de textes législatifs et réglementaires.

Face à ce dilemme et, à l'issue de la première session de l'Assemblée Nationale Constituante élue le 20 septembre 1962, il a été décidé, faute de mieux, de reconduire la

---

<sup>4</sup> Souvent le secondaire

législation en vigueur au 31 décembre 1962<sup>5</sup>. En matière de législation et de réglementation scolaire, la situation était pareille et, en attendant que les choses commencent à se mettre en place, la gestion du patrimoine hérité demeurait une nécessité. En matière d'infrastructures, la situation n'était pas plus reluisante. Un protocole algéro-français relatif à la répartition des établissements d'enseignement<sup>6</sup> a été signé en juillet 1963, une année après l'indépendance, pour faire la part des choses entre les établissements que la France conservera en Algérie et ceux qu'elle remettra, le 15 septembre 1965. À l'époque, le nombre d'infrastructures secondaires ne dépassait pas les trente-neuf au niveau national (Benghabrit). Hérité donc du système colonial, l'enseignement secondaire et technologique possède aujourd'hui sa propre identité et se distingue par sa spécificité nationale.

## **2. | Enseignement secondaire vs enseignement originel**

L'absence d'une vision cohérente relative à l'enseignement secondaire, aux lendemains de l'indépendance de l'Algérie, ainsi que le rejet inconditionnel du système colonial étaient à l'origine de la bifurcation du cycle secondaire en enseignement originel, sous l'égide du Ministère de l'Enseignement Originel et des Affaires Religieuses et, enseignement général sous la tutelle du Ministère de l'Orientation Nationale, avec tout ce qui s'en est suivi en matière de disparité des contenus, des orientations, dispersions des moyens matériels et humains, etc.

L'algérianisation de l'enseignement secondaire commence lorsque Ben Bella signa, le 31 décembre 1963 le décret n° 63-495 portant création du baccalauréat de l'enseignement secondaire et, le 11 janvier 1963 un autre décret, le n° 64-10 portant organisation de l'enseignement religieux. Suite à l'avènement de ce dernier, à savoir l'enseignement religieux, Boumediene signa, à son tour, en 1971 le décret n° 71-128 portant création du baccalauréat de l'enseignement originel « *équivalent au diplôme du baccalauréat institué par le décret n° 63-496* » (art. 1) sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Originel et des affaires religieuses du défunt Mouloud Kassim.

Le pays disposait alors de deux systèmes quasi antinomiques sur le plan idéologique dont le premier semblait incarner les valeurs de « la Révolution Culturelle » de l'époque et tendant à la modernité et à « *l'édification rationnelle d'une société socialiste* » (La Charte

---

<sup>5</sup> Loi n° 62-157 du 31 décembre 1962

<sup>6</sup> Décret n° 63-255 du 16 juillet 1963

Nationale) alors que l'autre tourné vers un passé glorieux dont il voulait incarner les valeurs à transmettre aux nouvelles générations. Cette situation allait donc à l'encontre de l'orientation idéologique du pays et de son parti unique, et ne pouvait, de toutes les manières, durer longtemps.

A ce propos, l'année 1976 était décisive puisque deux textes législatifs adoptés, l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril portant organisation de l'éducation et de la formation et l'ordonnance n° 76-57 portant publication de la Charte Nationale sont venus, à point nommé, préparer l'unification du cycle secondaire dans ses orientations, ses objectifs et ses contenus d'enseignement.

Si, par conséquent, l'ordonnance n° 76-35 stipule dans son article 34 que l'enseignement secondaire comprend: l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire spécialisé et l'enseignement secondaire technologique et professionnel, les recommandations de la Charte Nationale étaient assez claires et sans équivoque, à ce propos que « *L'enseignement général doit être non seulement unifié, c'est-à-dire devenir le même pour tous, mais refondre dans un ensemble selon des critères réalistes* ».

Ce sont donc ces critères réalistes qui ont donné le coup de grâce à l'enseignement originel puisque c'est lui qui « (...) *devra se fondre dans un enseignement général unifié et s'harmoniser avec son esprit, ses disciplines intellectuelles et l'ensemble de ses programmes* ».

Ainsi se termine cette brève aventure d'un cycle à deux vitesses qui n'a duré finalement que quelques années dans l'histoire de l'algérianisation de l'enseignement secondaire. Deux textes législatifs, le décret n° 77-139 du 08 octobre 1977 portant transfert de l'enseignement originel au Ministère de l'Education et le décret n° 78-125 du 27 mai 1978 portant intégration du baccalauréat de l'enseignement originel au diplôme du baccalauréat de l'enseignement secondaire sont venus, respectivement, pour y mettre un terme.

### **3. | Organisation et missions de l'enseignement secondaire**

L'enseignement secondaire et technologique occupe aujourd'hui une place de première importance dans le système éducatif algérien tant par le nombre d'élèves qu'il accueille que par la qualité de la formation dispensée, ses finalités et les missions qui lui sont dévolues. Accessible à un grand nombre d'élèves qui franchissent l'étape de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, l'enseignement secondaire et technologique marque le début du post-obligatoire. Le

cycle accueille, comme nous venons de le préciser, un nombre important d'élèves constamment revu à la hausse. A ce titre, rien que pour l'année scolaire 2015/2016, l'effectif était de l'ordre de 1. 336 884 élèves, répartis dans les trois années. Malgré ce nombre, l'enseignement est assuré gratuitement conformément aux prescriptions du décret n° 76-67 du 16 avril 1976 mettant en application l'article 07 de l'ordonnance n° 76-35 qui stipule que « *l'enseignement est gratuit à tous les niveaux quel que soit le type d'établissement fréquenté* ». Sont exclus de la gratuité de l'enseignement secondaire les élèves qui suivent leur formation dans des écoles privées.

D'une durée de trois années, le cycle constitue une passerelle entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur dont il assure la jonction, garantissant une certaine continuité avec la scolarisation antérieure non seulement en matière de disciplines enseignées dont la quasi-totalité est reconduite mais aussi en termes de contenus.

Pour bien comprendre les missions dévolues à l'enseignement secondaire, il semble nécessaire de considérer la place qu'occupe ce cycle dans le système éducatif qui comprend les niveaux d'enseignement suivants (art. 27 de la loi 08-04):

- ✓ L'éducation préparatoire ;
- ✓ l'enseignement fondamental, regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen ;
- ✓ l'enseignement secondaire général et technologique.

Comme nous le voyons, l'enseignement secondaire et technologique constitue une étape importante dans la hiérarchie du dispositif scolaire d'où ces missions qui lui sont dévolues, définies par l'article 53 de la loi susmentionnée comme suit:

1. consolider et approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires ;
2. développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités ;
3. offrir un parcours diversifié permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves ;
4. préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formation supérieures.

Il s'ensuit une politique éducative qui va faire face aux défis majeurs que Roegiers (2005) résume comme suit : «

- Traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à

l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté démocratique ;

- 
- Permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification ;
- 
- Continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite ;
- 
- Répondre au défi de la mondialisation de l'économie qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ;
- 
- Recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active ».

#### **4. | Pré-orientation et orientation**

La pré-orientation est le premier pas vers l'enseignement secondaire et technologique. Cette étape commence en 4<sup>ème</sup> AM. Choix et aptitude de l'élève sont les deux critères pris en considération lors de la pré-orientation en tronc communs. Il est alors tenu une fiche de suivi et d'orientation sur laquelle figurent un certain nombre d'informations : année scolaire, institution, informations personnelles de l'élève, résultats obtenus en 3<sup>ème</sup> AM (moyennes par matière), vœux de l'élève, résultats obtenus en 4<sup>ème</sup> AM (moyennes par matière, par trimestre et moyenne annuelle) avec, au recto, les notes obtenues selon les blocs d'orientation, associées à des coefficients selon des critères permettant de déterminer le classement de l'élève. On notera ici que, pour ce qui est de l'orientation en tronc commun Sciences et Technologies, sont prises en considération les moyennes du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> trimestre des matières suivantes : mathématiques, sciences naturelles, sciences physiques et technologiques et l'arabe. À contrario, pour le tronc commun Lettres, les moyennes prises en considération sont celles de l'arabe, du français, de l'anglais et de l'Histoire/Géographie des trois trimestres. Une fois admis, les élèves sont orientés, en 1<sup>ère</sup> AS et leur ventilation se fait en fonction de leurs profils (fiche de suivi et d'orientation en 1<sup>ère</sup> AS) et de leurs aspirations (fiche de vœux). Boubekour Benbouzid, ex-Ministre de l'Education Nationale, remarquera à ce propos qu'

« il se trouve que ces blocs d'orientation, par le choix des disciplines qui les composent et surtout par la définition subjective des coefficients dont ils sont affectés, ne sont pas corrélés aux exigences des tronc communs et encore moins à celles, beaucoup plus fines, des filières. À partir de là, on peut dire que ce dispositif répond beaucoup plus à une logique de gestion des flux et de répartition des effectifs des admis à l'enseignement secondaire général et technologique sur un

nombre prédéfini de divisions pédagogiques ouvertes dans chaque filière, qu'à une préoccupation d'essence pédagogique où l'on insiste tant pour que l'élève soit au centre de l'acte pédagogique ». (2009)

#### 4.1 | La pré-orientation en 1<sup>ère</sup> AS

Dans l'esprit de la loi 08/04 relative à l'orientation sur l'éducation nationale, le cycle est organisé, en 1<sup>ère</sup> année en troncs communs et, en filière, à partir de la 2<sup>ème</sup> année. Avant, la première année secondaire était organisée en trois troncs communs (Tronc commun Lettres, Tronc commun Sciences et Tronc commun Technologies) et la deuxième et troisième année en filières réparties en quatre options: Lettres, Sciences, Technologies et Techniques. Chaque option comporte un certain nombre de filières. Le cycle se présentait alors comme suit:

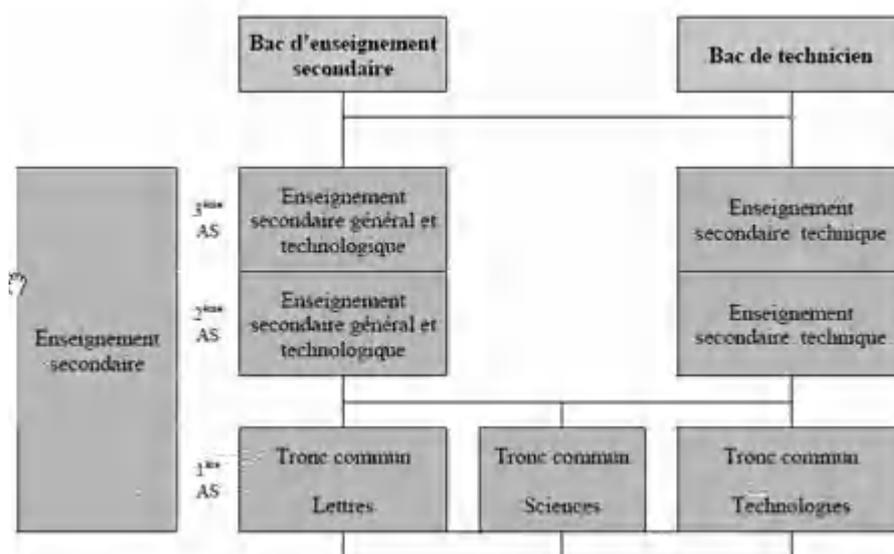


Figure 1<sup>7</sup> : ancienne structure de l'enseignement secondaire et technologique

Dans cette organisation adoptée, c'est l'option Techniques qui, au départ, l'emportait avec six filières. Les trois autres options comportaient chacune trois filières. L'ensemble se présentait donc ainsi:

Pour l'option Lettres, trois filières:

- ✓ Lettres et Sciences Humaines ;
- ✓ Lettres et Langues Etrangères ;
- ✓ Lettres et Sciences Islamiques.

Pour l'option Sciences, trois filières:

<sup>7</sup> Site du Ministère de l'Éducation Nationale [www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/](http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/)

- ✓ Sciences de la nature ;
- ✓ Sciences exactes ;
- ✓ Gestion et Economie.

Pour l'option Technologie, trois filières:

- ✓ Génie civil;
- ✓ Génie Mécanique Technologies ;
- ✓ Génie Electrique.

Enfin, pour l'option Techniques six filières:

- ✓ Fabrication mécanique ;
- ✓ Electronique ;
- ✓ Electrotechnique ;
- ✓ Bâtiment et travaux publics ;
- ✓ Chimie ;
- ✓ Technique comptabilité.

Quinze filières étaient donc dispensées dans trois types d'établissement secondaire différents. Cette configuration de l'enseignement secondaire et technologique a évolué au cours des années 2000 et c'est ainsi que le nombre de troncs communs a été réduit à deux seulement:

- **Tronc commun Sciences et Technologies ;**
- **Tronc commun Lettres ;**

L'accès à chacun de ces deux troncs communs repose, comme nous venons de le voir, sur deux critères: le profil de l'élève et ses aspirations personnelles. A ce propos, Boubekour Benbouzid rappelle que :

sont orientés en première année secondaire générale et technologique les élèves de 9<sup>ème</sup> AF ou de 4<sup>ème</sup> année moyenne ayant obtenu des résultats conformes aux dispositions fixées par la circulaire n° 40.6.0.0/05 du 27 mars 2005 <sup>8</sup>

Le tableau suivant précise les matières et les coefficients qui leur sont associés pour le bloc d'orientation relatif au tronc commun Sciences et Technologies :

Matières	Moyen ne 1	Moyen ne 2	Coefficie nt	Résultat 1	Résult at 2
Mathématiques			5		

<sup>8</sup> La réforme de l'éducation en Algérie : enjeux et réalisation. La réorganisation générale du système éducatif [http://www.eldjazaircom.dz/index.php?id\\_rubrique=280&id\\_article=2861](http://www.eldjazaircom.dz/index.php?id_rubrique=280&id_article=2861)

Sciences naturelles			4		
Sciences physiques et Technologiques			4		
Langue arabe			2		
Total			15		
<b>Moyenne relative au groupe d'orientation</b>					

**Tableau 1 : Résultat de l'élève selon le groupe d'orientation Sciences et Technologies**

Celles prises en considération pour la pré-orientation vers le tronc commun Lettres sont, toujours dans l'ordre, les suivantes :

<b>Matières</b>	<b>Moyen ne 1</b>	<b>Moyen ne 2</b>	<b>Coefficient</b>	<b>Résultat 1</b>	<b>Résultat 2</b>
Langue arabe			5		
Langue française			4		
Langue anglaise			3		
Histoire/géographie			2		
Total			15		
<b>Moyenne relative au groupe d'orientation</b>					

**Tableau 2 : Résultat de l'élève selon le groupe d'orientation Lettres**

Cependant, si pour le tronc commun Lettres, le français constitue un critère de sélection avec un coefficient égal à 4, chose curieuse, pour le tronc commun Sciences et Technologies, cette matière est totalement écartée lors du calcul de la moyenne de l'élève et il devient, dès lors, difficile de justifier cette mise à l'écart tant il demeure vrai qu'à l'université, les disciplines associées à ce tronc commun sont, pour la plupart, dispensées en français.

## 4. 2 | L'orientation en 2<sup>ème</sup> AS

Nous venons de voir que les élèves sont ventilés, en 1<sup>ère</sup> AS, en deux troncs communs. Cette ventilation est garante de l'orientation de chaque élève en filière appropriée, à partir de la deuxième année secondaire où l'enseignement secondaire général et technologique est organisé en filières, au nombre de six :

Deux filières du tronc commun « Lettres » :

1. Lettres et philosophie ;
2. Lettres et langues étrangères.

Il faut noter ici que, suite à cette réforme, la filière Lettres et Sciences humaines a été rebaptisée Lettres et philosophie et Lettres et Sciences Islamiques gommée une fois pour

toutes. La résorption de cette dernière en dit long sur les orientations idéologiques actuelles du système politique algérien et sur la puissance du lobby laïque qui ne cesse d'incriminer l'école algérienne et de voir dans les valeurs culturelles transmises par cette filière une source de radicalisation d'une partie des jeunes.

Quatre filières du tronc commun Sciences et Technologie :

1. Techniques Mathématiques avec quatre options : Génie des procédés, Génie Mécanique, Génie Expérimental, Génie Electrique ;
2. Mathématiques ;
3. Sciences expérimentales ;
4. Gestion et Economie.

L'orientation des élèves vers les filières est une étape décisive dont l'objectif est de permettre sinon la spécialisation progressive du moins la préparation pour la poursuite des études universitaires. Cependant, par rapport à l'ancienne configuration, le nombre de filières a donc lui aussi été réduit à quatre. Le tout se présente alors ainsi :

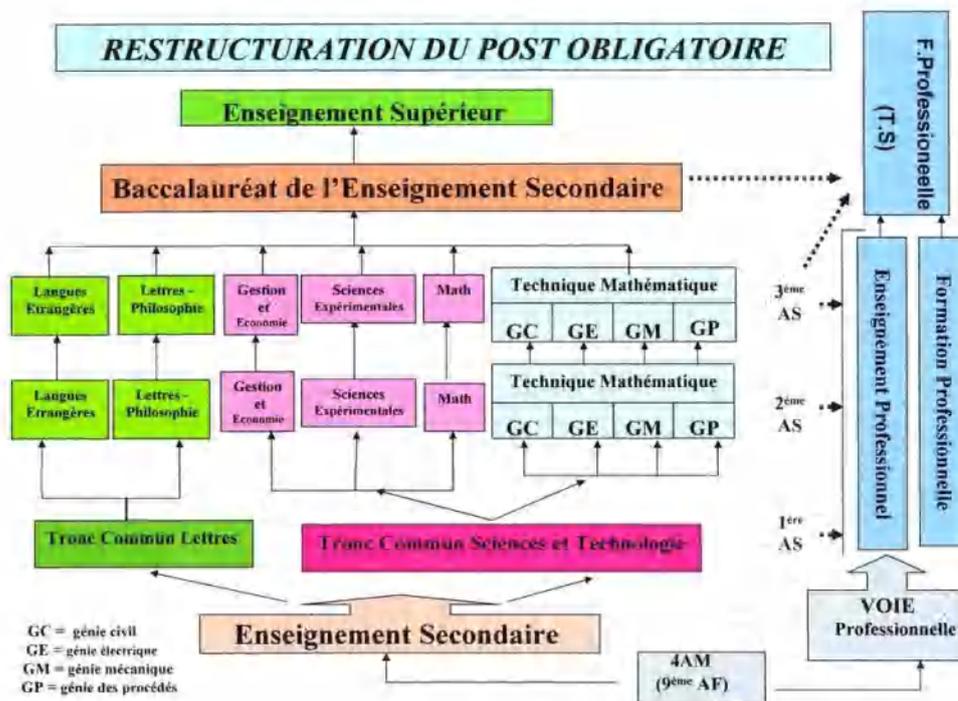


Figure 2<sup>9</sup> Structure actuelle de l'enseignement secondaire et technologique

<sup>9</sup> Site du Ministère de l'Education Nationale [www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/](http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/)

Dans son texte déjà cité, Boubekeur Benbouzid, ex-Ministre de l'éducation nationale, précise que

cet enseignement s'inscrit dans le sens des tendances mondiales qui évitent les spécialisations précoces et une trop grande multiplicité des cheminements et des filières. Ce n'est en aucun cas, une étape de spécialisation dans le parcours scolaire des élèves. Il a pour objectif principal de préparer les élèves à l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire au terme de diverses conditionnalités :

- Accueillir les admis de 4<sup>ème</sup> AM dans un type d'organisation des enseignements sécurisant, évitant une rupture brutale avec la scolarité antérieure, assurant la continuité éducative et pédagogique à travers le maintien quasi intégral des matières enseignées dans le moyen ;
- Introduire la dimension de progressivité dans l'orientation vers les différentes filières en recourant à la pré-orientation selon les profils des élèves qui se répartissent d'une manière quasi naturelle en « littéraires » et « scientifiques » favorisant ainsi une orientation plus objective à la fin des tronc communs, ce qui n'exclut pas des réajustements de la pré-orientation ;
- Homogénéiser, consolider, approfondir les acquisitions de l'étape d'enseignement obligatoire et asseoir un large socle de culture générale faite de connaissances et de compétences mobilisables pour les apprentissages ultérieurs et les choix de parcours académique et professionnel, indispensable pour la formation citoyenne.

## **5. | Infrastructures et personnel enseignant**

L'Algérie qui, au lendemain de l'indépendance, ne disposait, comme nous l'avons vu précédemment que de peu de lycées acquis à titre d'héritage colonial, et qui souffrait, par conséquent, terriblement de carences en matière d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant, a su en l'espace de quelques décennies relever le défi et subvenir largement aux besoins d'une population qui ne cessait de s'accroître rapidement. Même si l'accès aux données chiffrées relatives à ses réalisations demeure aujourd'hui encore inaccessible, il suffit de consulter la presse nationale la veille de chaque rentrée scolaire pour s'arrêter sur l'énormité des efforts consentis par l'État pour améliorer les conditions de scolarisation de nos élèves.

### **5. 1 | Les établissements du secondaire**

L'enjeu est de taille puisque l'effectif des élèves est constamment en augmentation, ce qui n'est pas sans poser d'énormes problèmes à l'État et aux responsables du secteur dont la surcharge des classes.

À ce titre, le secteur de l'éducation reçoit chaque année de nouvelles structures dont le nombre est, ces dernières années, en net renforcement. Rien que pour la rentrée scolaire 2013/2014, 109 lycées ont été réceptionnés, selon Abdelatif Baba Ahmed<sup>10</sup>, ex-ministre de l'éducation. Ce secteur qui ne disposait, à l'aube de l'indépendance, que de quelques lycées, comptait, la veille de la rentrée scolaire 2015/2016, plus de 2250 lycées<sup>11</sup> répartis sur tout le territoire national. Dans le document l'Education Nationale par les chiffres<sup>12</sup> qui date du mois d'Aout 2018, il est dit que le secteur dispose aujourd'hui de 2440 établissements secondaires. Trois types d'établissements, localement sous la tutelle de la direction de l'éducation, sont alors dédiés à l'enseignement secondaire:

**Lycée d'enseignement général** : cinq filières ou spécialités permettant d'avoir un Bac de l'enseignement secondaire en : sciences exactes, sciences naturelles et de la vie, lettres et sciences humaines, lettres et langues vivantes et lettres et sciences religieuses ;

**Lycée d'enseignement technique** : six filières ou spécialités permettant d'avoir un Bac technique en : électronique, électrotechnique, mécanique, travaux publics et de construction, chimie et techniques de comptabilité;

**Lycée d'enseignement général et lycée d'enseignement technique** : quatre filières ou spécialités permettant d'avoir un Bac de l'enseignement secondaire option "technologie" en : génie mécanique, génie électrique, génie civil et gestion et économie.

Cependant, malgré les efforts consentis, le taux d'occupation des locaux reste très élevé et est souvent objet de spéculations entre d'un côté, le ministère de tutelle et de l'autre, le principal syndicat national relayé par l'organisation des parents d'élèves.

S'étalant sur une superficie de l'ordre de 2 380 000 km<sup>2</sup>, l'Algérie est connue pour être un pays dont l'essentiel de la population qui avoisine les 39 500 000 habitants selon les estimations de 2015, est concentré au nord du pays. Ce problème de la surcharge n'est donc

---

<sup>10</sup> Liberté n° 6404 du dimanche 08 septembre 2013

<sup>11</sup> Liberté n° 7013 du lundi 31 aout 2015

<sup>12</sup> Site du Ministère de l'Education Nationale <http://www.education.gov.dz/fr/leducation-nationale-en-chiffres/>

pas vécu, nous semble-t-il, de la même manière d'une année à l'autre, d'une région à l'autre et d'un endroit à l'autre, dans la même région. Nous avons-nous-même souvenance, au lycée Si El Houès de Beinen (Mila), de groupes de troisième année dépassant le nombre de cinquante élèves par classe (années scolaires 2005/2006 et 2006/2007). Depuis, la situation a, plus ou moins, changé avec la réalisation d'un deuxième lycée dans cette commune. Ainsi, l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire exige, avant tout autre chose, des mesures susceptibles de réduire, autant que faire se peut, la surcharge des classes.

## **5. 2 | Le personnel enseignant**

Autre problème dont souffre le cycle, l'encadrement pédagogique. Jusqu'à une date récente, les ENS<sup>13</sup> dont les diplômés sont recrutés prioritairement et directement après la fin de leur formation, conformément à un contrat qui les lie au ministère de l'éducation nationale, ne parvenaient pas à subvenir aux besoins affichés. Aussi, une partie des enseignants du cycle ou PES était, jusqu'au tournant des années 2000 recrutée parmi les diplômés des universités, c'est-à-dire des licenciés de l'ancien système que la formation ne prédisposait pas forcément à ce métier. Aujourd'hui, les choses ont changé et le nombre de diplômés des Écoles Supérieures a augmenté, ce qui est de nature à assurer aux élèves du secondaire une formation de bonne qualité. Il reste pourtant qu'une partie des PES est toujours recrutée parmi les diplômés des Départements de Français. Pour ces derniers, majoritairement pourvus d'un Master LMD, l'accès au poste de PES se fait par voie de concours, périodiquement organisés par le Ministère de l'Education Nationale. Une fois admis, le candidat exercera en qualité de stagiaire pendant quelques mois avant de passer l'épreuve du CAPES, supervisé par un inspecteur du cycle pour enfin être titularisé.

Cependant, si depuis quelques années les enseignants nouvellement enrôlés bénéficient, en amont de l'exercice du métier et pendant quelques semaines, d'une formation accélérée de quelques centaines d'heures pour leur mise à niveau, le problème de la formation continue des PES est toujours d'actualité. À ce sujet, il n'est pas vain de rappeler qu'il n'existe aucun plan national de formation continue qui réponde aux besoins des PES pour l'amélioration de l'exercice de leur fonction et, en l'absence d'une politique de formation continue, planifiée sur la durée, leur formation continue se réduit annuellement, à quelques

---

<sup>13</sup> Écoles Nationales Supérieures.

journées pédagogiques avec des inspecteurs, souvent, eux aussi, faute de formation, en mal de repères quant à l'évolution de leurs domaines de compétence.

Ce problème de formation se pose aujourd'hui plus que par le passé surtout suite au départ massif d'une partie des PES dans le cadre du plan de retraite anticipée et dont la plupart étaient classés soit enseignants principaux soit enseignants formateurs.

## **6. | Le temps scolaire**

Le respect du rythme des élèves, tout niveau confondu, impose la logique de l'aménagement du calendrier scolaire en périodes de travail et moments de congés. De ce point de vue, la semaine scolaire est aménagée de telle sorte que le nombre d'heures soit distribué sur quatre jours et demi : le dimanche, le lundi, la demi-journée du mardi, le mercredi et le jeudi, ce qui fait que le week-end dure deux jours : le vendredi et le samedi. L'emploi du temps hebdomadaire est, de ce fait, très serré et il en résulte que les rentrées pendant les jours d'activités sont matinales car elles commencent dès huit heures du matin et durent généralement jusqu'au coup sonnant de dix-sept heures. On sait qu'au secondaire, l'élève est amené à travailler parfois plus de six heures par jour, en classe, ce qui rend ces horaires journaliers, par conséquent, fatigants et parfois difficiles à supporter.

S'agissant de l'organisation du temps scolaire, officiellement, l'année scolaire s'étale sur 36 semaines, tous cycles confondus, ce qui correspond selon le Rapport national sur le développement de l'éducation<sup>14</sup>, à 216 jours réparties en trois trimestres de durées presque égales. Pourtant, dans la réalité, les choses sont différentes et l'objectif maintes fois affiché par les responsables du secteur est l'assurance de 32 semaines d'activités effectives. Ces temps scolaires sont ponctués par des moments de congés ou vacances de quinze jours qui séparent les trimestres, communément appelées vacances d'hiver (les deux dernières semaines du mois de décembre) et vacances de printemps (les deux dernières semaines du mois de mars) sans oublier les quatre jours du début du mois de novembre qui correspondent à la Toussaint. A ceux-là s'ajoutent bien sûr les trois mois des vacances d'été. Un calendrier dit des vacances scolaires est officiellement publié au début de chaque année scolaire par le Ministère de tutelle. Celui de l'année scolaire 2018/2019 correspond aux périodes suivantes :

Automne	du 30 Octobre 2018 au 04 Novembre 2018
Hiver	du 20 Décembre 2018 au 06 Janvier 2019

<sup>14</sup> 47<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 8-11 septembre 2004.

Printemps	du 21 Mars 2019 au 07 Avril 2019
Été	jeudi 04 Juillet 2019

**Tableau 3 Calendrier des vacances scolaires 2018/2019<sup>15</sup>**

## **7. | L'enseignement parallèle ou « cours de soutien scolaire »**

L'Enseignement Secondaire et Technologique se trouve, cependant, depuis plus de deux décennies massivement concurrencé par un enseignement clandestin et payant, donné en privé à des élèves du secondaire désireux de parfaire leur niveau, pour mieux se préparer à l'examen du baccalauréat. Cet enseignement qui échappe au contrôle de l'État est devenu un véritable phénomène de mode, touchant même les paliers inférieurs: primaire et moyen.

En effet, c'est devenu, en Algérie, une mode que d'aller « faire des cours » de soutien scolaire dans ces lieux clandestins de savoir qui pullulent dans les quatre coins du pays et qui manquent souvent de commodités basiques: salles mal éclairées, mal aérées, entassement, chaises et tables de fortune, en plus de l'insécurité, de l'insalubrité, etc. Encouragés par leurs parents qui prennent en charge les frais de cet enseignement informel, les élèves affichent publiquement leurs choix : « faire des cours » de soutien scolaire n'est pas perçu comme quelque chose de négatif. En revanche, il est symptomatique de la crise de confiance dont l'école est l'objet aujourd'hui. C'est pourquoi, lors de la conférence que Mme. Benghabrit a tenue le mardi 19 décembre 2017 à l'ENA<sup>16</sup>, la Ministre de l'Education Nationale n'a pas hésité un instant à exprimer aux parents d'élèves ceci « *Vous n'avez pas le droit de faire ce que vous voulez de vos enfants ; ils sont protégés par des droits universels ...* » avant d'ajouter « *l'école parallèle constitue un danger* »<sup>17</sup>.

A l'origine de l'émancipation de cette école parallèle, la vague de protestations dont le cycle est l'objet depuis presque deux décennies de la part des enseignants conduits par leur syndicat, le Cnapest, le plus structurant et le plus influent en Algérie. Ces grèves continues exposent le cycle à d'acribes critiques de la part des parents d'élèves mais aussi des élèves eux-mêmes qui digèrent mal les discours véhiculés. Le bras de fer entre, d'une part, une tutelle qui ne cède pas du terrain et d'autre part une organisation syndicale qui ne désarme pas se solde, le plus souvent, par des grèves récurrentes qui ne sont pas sans déteindre sur le bon

<sup>15</sup> Site du Ministère e l'Education Nationale <http://www.education.gov.dz/fr/calendrier-des-vacances-scolaires-2018-2019/>

<sup>16</sup> Ecole Nationale d'Administration « Moulay Ahmed MEDEGHRI »

<sup>17</sup> CHERIFI, G. Compte rendu de la Conférence du Mardi 19 Décembre 2017 <http://www.ena.dz/pdf/EDUCATION%20N%20191217.pdf>

déroulement de l'année scolaire, laquelle se trouve diminuée de semaines entières. Face à ces bouleversements qui affectent le bon déroulement de la scolarité, la tutelle n'a trouvé d'autres solutions que l'allègement des programmes et le recours à la politique du « seuil » et les parents d'élèves que les cours de soutien scolaire.

## **7.1 | Mais qu'enseigne-t-on dans ces lieux de savoir informels ?**

Il est difficile de dire avec précision ce que l'on enseigne dans ces lieux comme matières scolaires en l'absence de chiffres officiels et d'enquêtes locales ou d'envergure à propos de ce phénomène qui ne cesse de se propager et de s'imposer même aux couches sociales les plus démunies. Le Ministère de l'Education Nationale semble lui-même mal informé à ce propos. Mais il semble qu'il y a une tendance générale vers l'apprentissage des matières scientifiques (mathématiques, physique, sciences naturelles) et des langues étrangères (français, anglais), c'est à dire des matières à fort coefficient au baccalauréat.

En matière de contenus, même si ces enseignants donnent des cours conformément aux programmes scolaires desquels ils s'inspirent, ce qui explique peut-être l'engouement des élèves, en l'absence d'un contrôle systématique et d'un volume horaire conséquent, la progression rigoureuse ne peut être de mise. Il reste pourtant à dire qu'en matière de volume horaire hebdomadaire, les élèves qui suivent ces cours bénéficient de deux à trois heures de plus par matière, ce qui augmente significativement leurs chances de réussite au baccalauréat.

## **7.2 | Qui sont ces enseignants « clandestins »?**

En vérité, les enseignants qui donnent des cours de soutien scolaire en privé sont, en partie, des enseignants du secondaire eux-mêmes. Beaucoup de PES ou d'ex-PES s'investissent dans des cours privés qu'ils donnent parfois, contrairement à toute éthique, à leurs propres élèves du lycée où ils enseignent. Mais, en partie, ces enseignants sont aussi de jeunes diplômés universitaires qui, faute de mieux, se sont convertis en enseignants clandestins. Le métier semble juteux et très lucratif par rapport au contexte général du pays dans la mesure où le prix d'un « cours » varie entre 1500 et 2500 DA par personne, par mois et par matière dans les petites localités. Dans les grandes villes et métropoles, ce prix parait être doublé et plus encore. Si le phénomène nous renseigne à quel point les parents d'élèves sont prêts à se sacrifier pour leurs enfants, il va sans dire que l'enseignant clandestin, avec

seulement deux groupes de vingt élèves chacun, n'a rien à envier à son homologue PES et n'a plus besoin d'intégrer le métier ou de chercher un autre travail surtout qu'il ne paye pas de taxes à l'État. Une recherche d'envergure nous renseignerait mieux sur ce phénomène qui, il faut le dire, affecte la crédibilité de l'école algérienne dans la mesure où même les prouesses des élèves et leur réussite au baccalauréat sont d'ores et déjà attribuées, d'un commun accord, ou presque à cet enseignement informel.

## 8. | Les examens scolaires

Le dispositif d'évaluation en vigueur, dans le secondaire, s'articule autour de trois examens par année scolaire. Périodiquement, les directions de l'éducation nationale et les établissements scolaires sont destinataires d'une correspondance émanant du Ministère de tutelle précisant le calendrier annuel des examens trimestriels. Généralement, les examens du premier trimestre se déroulent durant la première semaine du mois de décembre, ceux du deuxième trimestre durant la première semaine du mois de mars et ceux du troisième trimestre ou fin d'année durant la deuxième semaine du mois de mai, quelques jours seulement avant le début des examens du baccalauréat.

Le calendrier des examens pour l'année scolaire 2018/2019 est le suivant :

Niveau	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3
1 <sup>ère</sup> et 2 AS	Du 02 au 06/12/2018	Du 03 au 07/03/2019	À partir du 26 mai
3 <sup>ème</sup> AS			À partir du 19 mai

**Tableau 4 Calendrier des examens scolaires pour l'année scolaire 2018/2019<sup>18</sup>**

Il est à noter que, sauf exception, les dérogations pour retarder ou avancer le calendrier des examens sont rares. A ce titre, « *l'évaluation est considérée comme une partie intégrante de l'acte pédagogique. Elle permet de déterminer l'effet de l'apprentissage, l'évolution des acquisitions des élèves ainsi que le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques* »<sup>19</sup>. Ce dispositif correspond à cette forme d'évaluation communément appelée évaluation certificative. Celle-ci se caractérise par l'attribution d'une note qui sera enregistrée

<sup>18</sup> Site du Ministère de l'Education Nationale <http://www.education.gov.dz/fr/calendrier-des-examens-scolaires-20182019>

<sup>19</sup> Site du Ministère de l'Education Nationale <http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/le-systeme-devaluation/>

dans le bulletin scolaire de l'élève, ce qui signifie que les pratiques de notation sont toujours présentes et ce sont elles qui déterminent la réussite ou l'échec de l'apprenant.

Parallèlement à ce dispositif, la réforme scolaire a introduit deux autres formes d'évaluation et il devient ainsi facile de distinguer entre trois fonctions de l'évaluation qui interviennent à trois moments différents par rapport à l'apprentissage scolaire : diagnostique (avant), formative (pendant) et certificative (après).

## **9. | Le baccalauréat**

Le baccalauréat est l'examen le plus important en Algérie tant par le nombre de candidats, réguliers et libres (plus de 90 000 en 2016/2017) qui le passent chaque année que par les perspectives offertes à tous ceux qui le réussissent tant il donne accès aux études supérieures et à toutes les autres formations élitistes. On se souviendra à ce propos qu'en 2015/2016, sur un total de 818 518 élèves qui se sont présentés aux épreuves du baccalauréat, le taux de réussite enregistré était de l'ordre de 49,79 % et que, sur un total de 761 701 candidats concernés par la session 2016/2017, le taux de réussite enregistré était de l'ordre de 56,07% (ce taux concerne uniquement les candidats scolarisés des deux sessions, normale et spéciale). Notons que pour cette dernière session, dans le classement par filière, la filière Lettres et philosophie, avec un taux de réussite de l'ordre de 52,98 %, s'est classée en quatrième position après les filières Mathématiques (68,70 %), Sciences expérimentales (62,51 %) et Techniques (53,12 %) tandis que Langues étrangères est venue en sixième position avec un taux de réussite de l'ordre de 47,18 %.

Ultime examen qui sanctionne les études secondaires, le baccalauréat est un événement national et son déroulement donne lieu, chaque année, à une mobilisation massive de la société civile et à la réquisition des moyens logistiques nécessaires au bon déroulement des épreuves ayant lieu, généralement, fin mai/début juin et s'étalant sur cinq jours.

Les résultats du bac sont rendus publics, habituellement, la veille d'une date très significative, celle de la fête de l'indépendance, correspondant au 05 juillet. Sur le plan social, la réussite à l'examen du baccalauréat a toujours été un événement familial des plus heureux et est fêtée comme tel. Une cérémonie officielle nationale est, de même, organisée en l'honneur des meilleurs lauréats de chaque session.

Il n'existe, cependant, en Algérie qu'un seul type de baccalauréat appelé Baccalauréat de l'enseignement secondaire et cela depuis l'annulation du baccalauréat de technicien. En ce qui concerne les examens, seule l'épreuve physique est anticipée car ayant lieu généralement dans le lycée fréquenté par l'élève, plusieurs semaines avant la date du bac. Les autres épreuves sont obligatoires et écrites et l'élève n'est admis que s'il a obtenu une moyenne égale à 10/20. Dans cette logique, les élèves ayant obtenu une moyenne au-dessous de 10/20 n'ont pas droit à une session de rattrapage. Ajoutons à cela que l'évaluation repose sur le principe de l'anonymat le plus total et que, contrairement à ce qui se fait dans les pays développés, l'évaluation continue des élèves n'est pas prise en considération.

## **9. 1 | Les dysfonctionnements d'un système**

Longtemps considéré comme l'examen le plus transparent et le plus crédible en Algérie, le baccalauréat se trouve depuis quelques années affecté dans sa crédibilité par des fraudes pesantes, des erreurs dans les énoncés et une suite de fuites massives de sujets, souvent quelques heures avant le déroulement des épreuves, dans le cadre d'une opération qui semble être orchestrée et qui, malheureusement, remet en cause la fonction sociale de cette épreuve et le principe de l'équité et de l'égalité des chances. Des intérêts concurrents donnant lieu à une lutte sans merci entre les différents acteurs de la scène éducative seraient, selon beaucoup d'observateurs, à l'origine de ces fuites en cascade sur les réseaux sociaux, à l'image de ce qui s'est passé fin mai/début juin 2016 où une partie des épreuves a été invalidée donnant lieu à un bac partiel.

Ces incidents sont devenus, ces dernières années, le souci majeur des responsables du secteur qui ont appris à mieux gérer ces situations de crise comme, par exemple, pour la session, celle de 2016/2017, où des sujets de secours ont été préparés en amont pour remplacer les sujets principaux en cas de fuite. On notera cependant que les mesures drastiques qui ciblent ces dernières années, avec l'appui des opérateurs de téléphonie mobile, sinon l'interdiction du moins la limitation d'accès, durant toute la période des épreuves, aux réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter, etc.) en vue de contrecarrer les éventuelles fuites de sujets sont souvent jugées excessives. .

Ces couacs donnent souvent lieu à des spéculations et l'on retiendra surtout que, sur le plan politique, certains ne se sont pas empêchés de crier au complot contre l'ex-Ministre de

l'Education Nationale suite, dit-on, à la réforme qu'elle a menée. Cependant, même si cette hypothèse qui revient souvent dans la presse nationale n'est pas à écarter, il nous semble que cette situation, révélatrice des tensions qui se jouent depuis plusieurs années entre conservateurs et novateurs au sein du ministère en question, où ces dysfonctionnement sont utilisés comme moyen de pression contre la personne du premier responsable du secteur et de son clan, n'est pas nouvelle. Tout le monde se rappelle encore aujourd'hui qu'en 1992, la fuite des sujets du baccalauréat a poussé vers la porte le premier responsable du ministère, Ali Ben Mohamed, suite aux réformes qu'il avait entreprises à l'époque.

## **9. 2 | Les réformes**

Ces difficultés que nous venons d'évoquer rapidement suscitent, en Algérie, régulièrement des débats publics et le baccalauréat se trouve touché par de nouveaux questionnements. Il n'est pas rare que la question de la réforme soit évoquée. Dans leurs sorties médiatiques, les responsables du secteur de l'Education Nationale eux-mêmes n'hésitent pas, à chaque fois que l'occasion se prête, d'en parler et il semble qu'un projet de réforme est en préparation depuis des années déjà. L'ex-responsable l'a elle-même, à maintes reprises, annoncée, sans trop donner de détails à propos des priorités de cette réforme même si on sait d'ores et déjà que les propositions faites par différents acteurs de la scène éducative portent, entre autres, sur l'organisation d'une première session dès la 2<sup>ème</sup> AS pour les matières secondaires, la réduction du nombre de jours consacrés à l'examen, la prise en compte du contrôle continu. Ce projet qui devait pourtant être soumis au gouvernement le 24 août 2016 pour être discuté et entrer en vigueur dès la rentrée scolaire 2016/2017 tarde à venir.

## **Conclusion**

Ce chapitre nous aura permis de présenter l'Enseignement Secondaire et Technologique : son évolution, ses missions, sa structure, ses infrastructures, les problèmes auxquels il est confronté et le diplôme dispensé à son issue. Aussi, le lecteur y trouvera exposés, selon une perspective double, diachronique et synchronique, des éclairages qui lui permettent de mieux comprendre et saisir les spécificités du cycle en question, notamment en ce qui concerne l'organisation et missions de l'enseignement secondaire, la pré-orientation et l'orientation scolaire, les infrastructures et personnel enseignant, le temps scolaire, les

examens scolaires et le baccalauréat tout comme les dangers qui le guettent (l'enseignement parallèle ou « cours de soutien scolaire ») et les dysfonctionnements dont il est l'objet. Le chapitre suivant intitulé Le Français dans l'Enseignement Secondaire et Technologique apportera d'autres éclairages qui permettront de mieux comprendre le statut de cette langue et la spécificité de sa matrice disciplinaire.

**Chapitre 2**

**Le français dans**

**l'enseignement secondaire et**

**technologique**

## Chapitre 2 : Le français dans l'enseignement secondaire et technologique

### Introduction

Après avoir levé un coin de voile, dans le chapitre précédent, sur l'enseignement secondaire et technologique, le moment semble opportun pour apporter un certain éclairage sur la situation du FLE, non pas du point de vue de la politique linguistique qui fonde la légitimité de cette discipline scolaire<sup>20</sup> mais à partir de son ancrage dans l'enseignement secondaire, à travers la discussion d'un certain nombre de principes qui donnent sens à cette discipline et qu'il nous a semblé nécessaire d'éclaircir, à savoir : le coefficient attribué à cette matière, le volume horaire, la matrice disciplinaire, les contenus du FLE et leur spécificité (langue et littérature), la culture, les valeurs et l'épreuve du français au baccalauréat.

D'une façon générale, entre 1962, date de l'indépendance de l'Algérie et l'heure qu'il est, la situation du français en Algérie a substantiellement évolué. Si sur le plan symbolique le français est passé de « *butin de guerre* » selon l'expression de Kateb Yacine à celui de « *bien vacant* » selon les dires de Kamel Daoued (2013), sur le plan institutionnel les choses sont un peu différentes. A l'école, le français, discipline scolaire, est réduit à n'être qu'une matière scolaire parmi d'autres et est désigné par le syntagme « langue étrangère 1 ». Ce statut de première langue étrangère place le FLE dans une situation concurrentielle franche avec l'anglais dont le nombre de locuteurs ne cesse d'augmenter.

#### 1. | Le coefficient

Chacun a probablement une idée plus ou moins générale de ce que recouvre la notion de coefficient. Celle-ci peut être définie comme le « *nombre qui multiplie la valeur d'une quantité* » (Le Robert 2015). On considère qu'il existe, dans un cursus scolaire quelconque, des matières scolaires plus importantes que d'autres et le coefficient sert à pondérer les matières dites principales. Tel est le cas de l'Enseignement Secondaire et Technologique où l'on n'accorde pas la même importance à toutes les matières scolaires. On parle alors de matières principales, qui ne sont pas les mêmes dans les deux troncs communs (en 1<sup>ère</sup> AS) et dans toutes les filières (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS), celles à fort coefficient, et de matières de moindre importance, celles à faible coefficient. Les critères sur lesquels repose un tel dispositif ne sont,

---

<sup>20</sup> Il existe énormément de travaux qui traitent de cette question.

cependant, pas toujours clairs. Cette valeur impacte considérablement la réussite/échec scolaire et permet souvent de rattraper les faibles notes obtenues dans certaines matières de moindre importance, ce qui incite souvent les élèves à mieux travailler et à consentir plus d'effort pour avoir de bonnes notes dans ces matières essentielles.

Au secondaire, le français est une matière à fort coefficient pour les filières littéraires et, chose curieuse, à faible coefficient pour les filières scientifiques. Le tableau suivant donne une idée de l'importance accordée à chacune de ces trois matières qui sont l'arabe, le français et l'anglais en 1<sup>ère</sup> AS, pour les deux troncs communs :

	Arabe	Français	Anglais
<b>Tronc commun Lettres</b>	5	3	3
<b>Tronc commun Sciences et Technologies</b>	3	2	2

Tableau 5 Coefficients de l'arabe, du français et de l'anglais en 1<sup>ère</sup> AS

Nous constatons assez rapidement que le français et l'anglais sont à pied d'égalité dans les deux troncs communs, avec un coefficient de l'ordre de 3 pour le tronc commun Lettres et 4 pour le tronc commun Sciences et Technologies, ce qui est de nature à inciter les élèves à consentir le même effort et à donner une importance égale à ces deux matières. Cette valeur attribuée au FLE et à l'anglais à titre de coefficient place ces deux matières juste derrière l'arabe qui jouit d'une certaine prévalence pour devancer ces deux matières de deux points pour le tronc commun *Lettres* et d'un point pour le tronc commun *Sciences et Technologies*.

En 2<sup>ème</sup> AS, cette différence est maintenue pour la filière *Lettres et philosophie* contrairement à la filière *Lettres et Langues Etrangères* où l'on donne la même importance à ces trois langues, avec un coefficient égal à 4.

	Arabe	Français	Anglais
<b>Lettres et Philosophie</b>	5	3	3
<b>Lettres et Langues Étrangères</b>	4	4	4

Tableau 6 Coefficients de l'arabe, du français et de l'anglais en 2<sup>ème</sup> AS

En 3<sup>ème</sup> AS, les coefficients de ces trois matières, arabe, français et anglais sont révisés à la hausse pour la filière *Lettres et Philosophie* où elles gagnent, en conséquence, chacune un point de plus, ce qui maintient la différence entre l'arabe et ces deux autres matières. Par contre, pour la filière *Lettres et langues étrangères*, seul le coefficient de l'arabe qui passe à 5 est revalorisé. Ceux du français et de l'anglais sont reconduits.

	Arabe	Français	Anglais
<b>Lettres et Philosophie</b>	6	4	4
<b>Lettres et Langues Étrangères</b>	5	4	4

Tableau 7 Coefficients de l'arabe, du français et de l'anglais en 3<sup>ème</sup> AS

Nous noterons pour terminer que les critères retenus pour la définition de ces coefficients, qui donnent valeur et signification aux notes obtenues par l'élève, ne sont jamais explicités.

## 2. | Le volume horaire

L'importance d'une matière scolaire se mesure aussi au temps ou volume horaire hebdomadaire qui lui est attribué. Au secondaire, le volume horaire alloué à la matière FLE dépend, en 1<sup>ère</sup> AS, du tronc commun et à partir de la 2<sup>ème</sup> de la filière dans laquelle est inscrit l'élève.

En 1<sup>ère</sup> AS, le volume horaire hebdomadaire alloué au français dit Langue étrangère 1 est de cinq heures pour le tronc commun Lettres et trois heures pour le tronc commun Sciences et Technologie. Le tableau suivant permet de comparer le volume horaire hebdomadaire attribué au FLE avec celui alloué à l'arabe et à l'anglais en 1<sup>ère</sup> AS :

	Arabe	Français	Anglais
<b>Tronc commun Lettres</b>	6	5	4
<b>Tronc commun Sciences et Technologies</b>	4	3	3

Tableau 8 Volume horaire hebdomadaire de l'arabe, du français et de l'anglais en 1<sup>ère</sup> AS

Un simple examen du volume horaire attribué à chacune de ces trois matières nous permet de constater, sans surprise, que celles-ci ne bénéficient pas du même volume horaire même si la position qu'occupe l'arabe par rapport au FLE n'est pas du tout avantageuse. Si l'arabe, langue nationale, l'emporte d'un côté comme de l'autre, le FLE est lui aussi en bonne position par rapport à l'anglais, surtout du côté du tronc commun Lettres. Ce volume horaire hebdomadaire alloué à ces trois matières met donc, pour ce qui est du tronc Lettres, l'arabe en première position avec 6 heures/semaine, suivi du français avec 5 heures et, enfin, l'anglais 4 heures/semaine contrairement au tronc commun Sciences et Technologies où le français et l'anglais sont à pied d'égalité avec 3 heures/semaine, allouées à chaque matière, devancées toujours par l'arabe qui apparaît en première position avec 4 heures/semaine.

En 2<sup>ème</sup> AS, chose curieuse, les trois matières sont à pied d'égalité en matière de volume horaire alloué, dans les deux filières : 4 heures/semaine pour la filière Lettres et Philosophie et 5 heures/semaine pour la filière Lettres et Langues Etrangères.

	Arabe	Français	Anglais
Lettres et Philosophie	4	4	4
Lettres et Langues Étrangères	5	5	5

**Tableau 9** Volume horaire hebdomadaire de l'arabe, du français et de l'anglais en 2<sup>ème</sup> AS

Nous connaissons normalement l'intérêt donné à l'arabe qui l'emporte d'ailleurs, comme nous venons de le voir en 1<sup>ère</sup> AS, par rapport au français et à l'anglais, et nous ne pouvons qu'être étonné de voir, dans la réalité, que ces trois matières se valent en matière de volume horaire, en 2<sup>ème</sup> AS et, du coup, il devient difficile de suivre la logique qui a présidé à un tel choix surtout qu'en 3<sup>ème</sup> AS une différence, cette fois-ci significative, de trois heures par semaine entre l'arabe et le français réapparaît, au moins pour ce qui est de la filière Lettres et philosophie. En effet, si en 3<sup>ème</sup> AS, le volume horaire alloué aux trois langues dans la filière Lettres et Langues Étrangères est reconduit (5 heures/semaine), nous pouvons observer quand même une nette revalorisation de celui de l'arabe par rapport aux deux autres langues, à savoir 7 heures/semaine, pour la filière Lettres et philosophie.

	Arabe	Français	Anglais
Lettres et Philosophie	7	4	4

Lettres et Langues Étrangères	5	5	5
-------------------------------	---	---	---

**Tableau 10 volume horaire hebdomadaire de l'arabe, du français et de l'anglais en 3<sup>ème</sup> AS**

Ce n'est donc, contrairement à ce que l'on pense, qu'à partir de la troisième année que plus d'importance est donnée à l'arabe, dans l'une des deux filières à savoir Lettres et philosophie, par rapport aux deux langues étrangères 1 et 2.

### **3. | La matrice disciplinaire**

Dans *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Michel Develay définit la matrice disciplinaire ainsi

Nous nommons matrice disciplinaire, le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains aussi nomment son cadre de référence [...] le sens métaphorique de matrice (nom commun de l'utérus) renvoie à l'image de moule, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline, son essence (1992 : 43-44).

Ce principe d'intelligibilité est tributaire, dans une large mesure, des choix épistémologiques effectués à telle ou telle époque de l'existence d'une discipline donnée. A ce titre, nous savons qu'au fil des méthodes et approches du FLE, les choix effectués ont conduit à privilégier tantôt l'oral tantôt l'écrit comme objectifs d'apprentissage. Si, par exemple, les méthodes audio-visuelles donnent, comme disait Bérard « *très largement la priorité à l'oral, comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition, en retardant l'apprentissage de l'écrit conçu comme un prolongement de l'oral* » (1991 : 12), « *l'approche communicative recentre l'enseignement de la LE sur la communication* » (Ibidem, 17) et semble être, dès le départ, à la recherche d'un quelconque équilibre dans l'approche de ces deux composantes de la langue.

Ce sont donc ces choix initiaux qui sont à l'origine de la configuration de cette discipline et qui animent aujourd'hui la didactique du FLE dont la matrice disciplinaire est définie en termes d'activités langagières (réception/production, oral/écrit). Celle-ci a donc pour vocation de décrire les domaines d'apprentissage à l'écrit (compréhension/production) comme à l'oral (compréhension/production) en vue d'améliorer le degré de maîtrise de la langue.

## 4. | Les contenus du FLE : quelle spécificité au secondaire ?

Le FLE est une discipline scolaire qui se caractérise par ses contenus spécifiques qui sont la langue et la littérature. Jean François Halté, en s'appuyant sur P. Clarac, précise à ce propos que

Du point de vue des domaines de savoirs, les référents majeurs de la configuration sont la littérature et la langue. Les objectifs sont nets : pour P. Clarac, Inspecteur général, auteur de *L'enseignement du français*, il convient essentiellement d'apprendre la langue, de développer le sens esthétique, et de pourvoir en valeur morale. (1992 : 22)

### 4. 1 | La langue

La conception de l'enseignement/apprentissage du FLE a évolué au fil du temps mais nous retiendrons, toutefois, que la langue constitue son premier objet d'étude. La complexité de l'objet a fait, cependant, que des choix (morphosyntaxiques, lexicaux, etc.) sont souvent opérés en vue de développer chez les apprenants une compétence communicative. Les savoirs linguistiques : orthographe, vocabulaire et grammaire ont fait, au grès des méthodes qui ont traversé la discipline, l'objet tantôt d'un enseignement explicite tantôt d'un enseignement incident, comme c'est le cas actuellement, dans beaucoup de contextes.

#### 4. 1. 1 | L'orthographe

Dans un article intitulé *Les problèmes de l'orthographe française aujourd'hui*, Michel Arrivé expose tel qu'il se doit le problème relatif à l'éruption périodique, en France, des débats autour de la réforme de l'orthographe :

La question de l'orthographe, en France, c'est un volcan sujet à des éruptions périodiques, généralement violentes, séparées par des périodes plus ou moins longues de calme à peu près absolu, quelques fumerolles par-ci, une petite coulée de lave par-là : rien de grave. (1994)

Nous noterons donc que si une partie au moins de l'orthographe du français semble aujourd'hui fixée, c'est grâce aux différentes réformes successives que celle-ci a connues depuis deux siècles environ et dont l'une des plus importantes, la dernière, date de 1990 quand bien même son entrée en vigueur fasse aujourd'hui encore, vingt-huit ans après son adoption par l'Académie française débat en France, contrairement à d'autres pays francophones comme le Québec où elle constitue d'ores et déjà et depuis plus d'une dizaine

d'années, l'orthographe de référence. Nous savons, à ce propos, que l'orthographe du français est piégée par une approche historique « *qui envisage l'orthographe comme un système linguistique plus ou moins indépendant* » et la fidélité obstinée de certains a donné lieu, il y a peu de temps, à l'existence de deux graphies acceptées, ce qui n'est pas sans poser le grand problème de son apprentissage. Les usagers de la langue écrite connaissent toutes les difficultés pratiques qui font de l'enseignement/apprentissage de ses règles un casse-tête pour les élèves, vu la complexité du système et n'ignorent pas l'impact que peut avoir l'existence de deux orthographe sur les performances des élèves.

Cependant, contrairement à ce que certains disent, l'orthographe continue toujours à être une préoccupation à l'école car l'appropriation des savoirs scolaires en dépend largement. Mais par rapport à ce qui se faisait naguère où l'orthographe des mots était abordée lors de séances de cours exclusivement réservées à ce type d'apprentissage et se fait d'ailleurs à la mémorisation comme mode d'appropriation, les didacticiens s'attachent aujourd'hui à montrer l'importance des contextes de lecture et de production écrite et leur impact sur l'appropriation incidente de l'orthographe et cela suite aux résultats des travaux menés depuis pratiquement plus de trois décennies.

#### **4. 1. 2 | Le vocabulaire**

Le vocabulaire est une composante essentielle de la langue et son enrichissement demeure présent parmi les objectifs à atteindre pour amener les élèves à une meilleure maîtrise de la langue. Après avoir été, pendant longtemps, au centre d'un apprentissage explicite et systématique à travers des moments de classe qui lui sont dédiés, nous noterons donc que les manuels scolaires, comme nous le verrons plus loin, ne lui réservent plus de rubriques spécifiques et son approche est devenue, comme c'est le cas pour l'orthographe, beaucoup plus incidente, c'est-à-dire au besoin, dans les contextes de lecture et de production écrite.

#### **4. 1. 3 | La grammaire**

Autre composante essentielle de la langue, la grammaire qui après avoir connu une période de discrédit, tout au début de l'approche communicative centrée sur l'oral, suivie d'une autre durée marquée par le doute à son encontre, suscite depuis quelques années débats

et réflexions et semble même en phase de redevenir une sorte de passage obligé en classe de FLE, à en juger par les tendances qui se laissent deviner. Il s'avère toutefois difficile de dire avec précision si ce retour correspond à une quelconque attente sociale ou à une réponse au seul désir de la corporation des professeurs de français.

Une chose demeure pourtant vraie, les pratiques d'antan, celles qui consistaient à réserver des moments de classe, plus ou moins longs, pour l'apprentissage grammatical, à travers les manipulations des structures, ne semblent plus avoir droit de cité et se trouvent même bousculées par une dynamique de présentation et d'explication, se focalisant le plus souvent sur une question ou deux à élucider, selon les besoins, et de manière contextualisée. Cette composante ne fait donc plus l'objet d'un enseignement systématique et son approche, qui prend d'ores et déjà en compte les prérequis des élèves et leurs difficultés à travers l'évaluation diagnostique se situant en amont de tout projet pédagogique, paraît plus individualisée et plus adaptée puisque dans un même lycée et pour le même niveau, ce qui est à revoir de manière lucide avec un groupe classe ne l'est pas forcément avec un autre car les difficultés ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre.

## **4. 2 | La littérature**

Le FLE dispose d'un second objet qui lui est propre et qui n'est pas des moindres : la littérature. Cette dernière est considérée comme un patrimoine dont les élèves du secondaire ne sont pas forcément les héritiers naturels. Nous noterons ici, cependant que, de l'époque des héritiers à l'avènement de la massification scolaire, le texte littéraire a connu des hauts et des bas. Après une plus ou moins longue période de gloire et de sacralisation qui a fait de cet objet un modèle à imiter et dont la fréquentation devait permettre l'appropriation d'une culture générale et classique, sous l'égide de la méthode traditionnelle, celui-ci est devenu, des décennies durant, objet de suspicion et de rejet. Nous savons aujourd'hui beaucoup à propos de cette période de décadence sous les MAO et les MAV, suite à la minorisation de l'écrit, et nous connaissons mieux les raisons qui ont servi, au tournant des années soixante-dix, d'alibis pour son rejet sous l'approche communicative dont son écart par rapport à la norme que l'école entend inculquer. De même, on ne peut oublier le procès qu'on lui a intenté sous couvert qu'il pervertit les mœurs et les habitudes des apprenants. Depuis, les choses ont changé et voilà qu'après cette période de désaffection, on lui reconnaît aujourd'hui des vertus.

Qu'on le qualifie de laboratoire de langue ou que l'on vante son ouverture sur la lecture braconnage (Michel de Certeau) ou sur le droit au bovarysme (Daniel Pennac) ou qu'on le considère encore comme espace où se déploie l'universel singulier (Abdellah-Preteille), ce sont toujours ses qualités formatives qu'on flatte et qu'on défend, et certains, à force d'être convaincus de ses mérites, en arrivent même à en faire un étendard de pression pour ne pas dire d'oppression et font en sorte, lorsqu'il le faut, que les voix s'ajoutent aux voix afin de demander que plus d'espace soit accordé aux textes littéraires au sein des contenus de l'enseignement/apprentissage. « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle »<sup>21</sup> est un bon exemple de ce que les fervents défenseurs de cet objet sont à même de faire.

En conséquence, ce qu'il faut retenir c'est qu'aujourd'hui on ne peut voir ou même concevoir des programmes destinés à l'enseignement/l'apprentissage des langues qui font l'économie de ce référent majeur, selon l'expression de Halté (1992 : 22). Cela peut se vérifier dans les contenus des programmes et des manuels scolaires de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS où les textes littéraires voisinent avec les textes non littéraires, dans un rapport qui ne se situe pas en rupture avec les exigences disciplinaires ni même avec les attentes sociales. Les deux chapitres *Lecture au secondaire* (chapitre 5) et *De la lecture et de son rapport à la culture* (chapitre 13) apporteront plus de précision sur cette question.

### **4. 3. | La culture**

La présence plus ou moins manifeste de la culture dans les objectifs de toutes les méthodologies d'enseignement/apprentissage n'a pas eu toujours pour motif une prise en charge sérieuse de cette dimension. De ce fait, il existe un consensus pour dire que c'est avec l'approche communicative et seulement avec l'approche communicative que celle-ci est devenue un axe précis de la réflexion didactique et l'on considère que c'est la prise en compte des besoins des apprenants de l'union européenne qui a fait d'elle un complément indispensable de l'enseignement/apprentissage des langues. La construction d'une Europe unie et son corollaire la création d'une citoyenneté européenne (Traité de Maastricht), avec tout ce qui s'en est suivi en matière des nouveaux droits (droit de circuler, de résider librement dans les pays de l'Union européenne), placent la question culturelle, suite aux nouveaux besoins, à égalité avec la question politique dans le processus d'intégration

---

<sup>21</sup> Voir les deux tribunes publiée le 4 mars 2000 dans Le Monde relatives à ce sujet

européenne et fait d'elle une part non négligeable de la réflexion portant sur l'enseignement/apprentissage des langues. Ce qui était au départ un besoin est devenu aujourd'hui une nécessité mais le problème des difficultés de son enseignement demeure toujours posé. Cette question reste encore à approfondir en dépit de toutes les approches qui existent aujourd'hui, culturelles et interculturelles, surtout. Il n'en demeure pas moins que, dans les contenus d'enseignement/apprentissage et les pratiques qui leur sont associées, il n'est pas rare de voir cette dimension, d'une manière ou d'une autre, prise en charge. Cela n'empêche que, pour le cas qui nous occupe, l'enseignement/apprentissage de la lecture au secondaire en Algérie, la question culturelle, de par le passé colonial, reste aujourd'hui encore une question des plus sensibles, souvent traitée par le détour des textes littéraires que de manière frontale. Tout un chapitre, *De la lecture et de son rapport à la culture*, est dédié à cette question.

#### **4. 5. | Les valeurs**

L'enseignement/apprentissage de la lecture en FLE ne peut être dissocié de la question des valeurs à transmettre aux élèves. Ces valeurs à transmettre, souvent exprimées dans le discours des finalités, ceux relatifs à la citoyenneté, à la solidarité, au développement de l'esprit critique, au rapport à l'autre, etc., ne sont pas l'apanage de telle ou telle langue. Le français est donc, comme toutes les autres langues, dépositaire de valeurs universelles et c'est généralement la lecture qui a pour vocation de les transmettre par ses effets socialement attendus. Cette problématique aux facettes multiples sera ici traitée, dans un chapitre à part, à travers l'angle d'attaque de l'éducation à la citoyenneté.

#### **5. | L'épreuve du français au baccalauréat**

Parler de français dans l'enseignement secondaire ramène inévitablement à la question du baccalauréat. Par leur diversité, les épreuves de cet examen ont pour vocation de vérifier le niveau de compétence et les connaissances acquises dans les différentes matières enseignées et doivent être en conformité avec les contenus enseignés. Celle du français a pour but de

vérifier le degré d'atteinte de l'objectif terminal d'intégration du programme qui est le suivant « produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que

l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité). (Men : 2008)<sup>22</sup>

À noter que trois sujets différents sont posés aux candidats : un sujet pour la filière « Langues Etrangères », un sujet pour la filière « Lettres et Philosophie » et un troisième pour les filières scientifiques : « Mathématiques », « Sciences Expérimentales », « Techniques Mathématiques » et « Gestion/Economie ».

## 5. 1 | Qu'évalue-t-on au baccalauréat ?

D'une manière générale, l'épreuve de français se destine à l'évaluation de l'élève sur deux plans :

- l'évaluation de la compétence de lecture/compréhension
- l'évaluation de la compétence d'écriture<sup>23</sup>.

L'analyse de deux sujets relatifs à la session extraordinaire 2017, destinée aux élèves de la filière *Langues Etrangères* nous permettra de mieux comprendre la mise en œuvre de l'évaluation de ces deux types de compétences.

### Sujet 1 :

Dans la note rédigée en arabe et donnée tout au début de la première page, il est d'abord précisé que le candidat doit choisir l'un des deux sujets proposés. Le premier sujet s'articule autour du thème de la torture en Algérie, un thème en lien direct avec l'objet d'étude *Textes et documents d'histoire.*, un texte non titré de Florence Beauge, tiré du journal *Le Monde* du 28 octobre 2004. Ce texte occupe une partie importante de la première page et présente des caractéristiques conformes aux recommandations du guide de l'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat : « *former un tout relativement clos et respecter les règles de la cohérence textuelle. Il faudra donc veiller à ce que les éventuelles coupures (qui doivent être clairement indiquées) ne nuisent pas à la cohérence d'ensemble* ». (p. 12)

---

<sup>22</sup> MEN. (2008). Guide de l'élaboration d'une épreuve de Français au baccalauréat.

<sup>23</sup> Ibidem



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الديوان الوطني للأبحاث والتعليمات



وزارة التربية الوطنية

المجال: تكنولوجيا التعليم التكنولوجي

المادة: الإحصائية / 2017

الشعبة: لغات أجنبية

المدة: 03 س / 30 =

اختبار في مادة اللغة العربية

عبر المترشح أن يختار أحد الموضوعين الآتيين :-

الموضوع الأول

La torture en Algérie ne date pas de 1954, les exactions commencent dès 1830... pillages, séquestrations, incendies de maisons, rafles de tribus à grande échelle.

La conquête de l'Algérie s'accompagne étroitement de barbarie, les documents d'historiens orientent (...). Aujourd'hui encore, les noms des généraux Malmagnac et Tournon restent connus en Algérie sous leurs «surnoms» de certaines localités dans les zones en 1830 et 1837. Au XIXe siècle, comme au XIXe, la «répression» en Algérie passe par la terreur.

Dès 1947 et 1948, l'armée française s'alarme de la situation qui prévaut en Algérie. Mais il n'y a rien dans le présent.

En 1951, un missionnaire, le journaliste Claude Bourdet, pose la question : « Y a-t-il un «gestapo» algérien ? » Il décrit les méthodes en vigueur dans les commissariats : séquestration, tortures, pendaisons et autres supplices.

En 1955, le gouvernement algérien nomme inspecteur général de l'Administration, Roger Wulllaume, s'occupe sur la réalité des services en Algérie. Ses conclusions sont claires : « Toutes les polices – gendarmes, police judiciaire, police des renseignements généraux – fonctionnent en Algérie », et ces « pratiques ont anciennes », souligne-t-il dans son rapport final.

Après les massacres d'août 1955 dans le Constantinois, l'armée prend la relève de la police pour organiser la répression en Algérie. Appelés et rappelés sont mobilisés en masse. Un certain nombre d'officiers de carrière ontant à leur tour en pratique les méthodes de torture, « électrique notamment, ramènées d'Indochine (...). Ils y ajoutent les insupportables «scènes de basses et les déplacements massifs de populations».

Le 01 août 1956 éclate la première bombe «terroriste» rue de Thelma, dans la 1<sup>ère</sup> circonscription d'Alger. Elle est le fait de deux militants européens, qui ne seront jamais inquiétés, et fait près de 70 morts parmi la population musulmane. L'ALN ne laisse pas ce crime de guerre impuni. C'est l'engagement. La terreur est généralisée et «institutionnalisée», comme le révélera le général Massu, ce novembre 2000, dans le journal Le Monde (...).

Adrien BEAUJOUR, Le Monde du 28 novembre 2004

\*Gestapo, Police (violence) de l'Etat nazi (Adolf Hitler).

\*Institutionnaliser: rendre habituel (accepté par la justice) officiellement.

ملحق رقم 4

Les références (auteur, titre de l'ouvrage, date de parution, etc.) sont elles aussi mentionnées et la durée de l'épreuve, 03 heures 30 minutes, précisée mais pas le coefficient. Les explications données des deux mots, gestapo et institutionnaliser, en bas de cette première page tendent à garantir la compréhension du texte par les élèves. L'approche du texte proposée ensuite dans la page 2 met en jeu deux types de questions : *compréhension* et *production écrite* :



### Questions

#### I) Compréhension: (12 points)

1) Ce texte traite

- des révoltes des Algériens durant la période coloniale.
- de l'histoire des pratiques de la torture durant la période coloniale en Algérie.
- des manifestations par triques anticoloniales.

Recopiez la bonne réponse.

2) Relevez du texte une phrase qui montre que le système colonial a toujours utilisé la torture.

3) Quels sont les types de tortures pratiqués durant la période coloniale ?

4) Qui a initié le système de torture généraliste ?

5) « Mais il crie dans le désert. »

Cette phrase veut dire

- Parler pour ne rien dire.
- Flurer dans le désert.
- Parler sans être écouté.

Recopiez la bonne réponse.

6) A quelle période renvoie l'adverbe « aujourd'hui » dans la phrase suivante ?

« Aujourd'hui encore, les noms des généraux Montagnac et Duranton restent connus en Algérie pour leurs revendications et les centaines de civils dans des grottes. »

7) A qui ou à quoi renvoient les mots indiqués : « il », « ses », « ils », « elle » dans les phrases suivantes.

- Il crie dans le désert. « il » : ...
- Ses conclusions sont claires. « ses » : ...
- Ils y ajoutent les innombrables tonnes de bois. « ils » : ...

Elle est le fait de deux activistes européens. « elle » : ...

8) « Elle est le fait de deux activistes européens, qui ne seront jamais inquiétés. »

Par la proposition soulignée, l'auteur veut montrer que :

- Les deux activistes n'avaient pas peur quand ils avaient commis leur attentat.
- Les deux activistes n'avaient pas été poursuivis en justice par l'Entrecolonial.
- Les deux activistes n'avaient pas peur de l'ALN.

Recopiez la bonne réponse.

9) En définitive, comment pouvez-vous qualifier le système colonial qui pratiquait la torture ?

Répondez en deux ou trois lignes.

#### II) Production écrite: (08 points)

Traiter l'un des deux sujets au choix :

Sujet n° 01:

Vous êtes membre ou comme de rédacteur du journal du lycée. Faites, en titre venant de vous, le compte-rendu critique du texte de Florence BEAUGÉ qui sera publié à l'occasion de la fête de l'indépendance.

Sujet n° 02:

Vous êtes en contact avec un(e) ami (e) de Belgique qui pense que la colonisation n'est bonne pour le peuple Algérien. Rédigez un texte (150 mots environ) dans lequel vous lui expliquerez les souffrances au quotidien des Algériens durant la période coloniale.

انتهى الموضوع الأول

S'il est difficile d'échapper à cette conception tant lecture/compréhension et production écrite sont liées, il demeure aussi clair que celle-ci, par la ressemblance de ses étapes à la lecture analytique pratiquée au secondaire (nous y reviendrons plus loin), garantirait l'accomplissement des tâches demandées aux élèves avec les mêmes savoirs sur les textes qu'ils ont acquis et les mêmes instruments intellectuels dont ils disposent déjà. Dans cet

esprit, la rubrique *Compréhension*, par les questions qu'elle propose, tend à vérifier les capacités d'analyse et de synthèse de l'élève de manière à :

- retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte;
- élaborer des significations;
- réagir face à un texte<sup>24</sup>.

À première vue, le mode de présentation des questions n'est pas le même et sur les neuf questions posées aux candidats, trois sont des demandes à choix multiples (questions 1, 5 et 8) reconnaissables à l'expression « *recopiez la bonne réponse* », ce qui peut être jugé excessif dans une épreuve de ce genre. Il n'est pourtant jamais inutile de confronter les candidats à des situations-problèmes de ce genre tant le sens reste premier même si, dans certains cas, plus d'une réponse peut être acceptée comme il ressort du corrigé type proposé. Les limites imposées à cet exercice ne permettent, toutefois, pas la construction globale du sens du texte mais les tâches demandées, qui dans l'ensemble, portent sur les éléments clés du texte, informent sur le type de compétence à évaluer.

Nous retiendrons, de manière générale, que ce premier texte répond aux paramètres de la grille d'évaluation proposée dans le guide de l'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat (p. 19) qui se présente ainsi :

	Le texte	OUI	NON	+ / -
1	est proposé pour la première fois			
2	correspond aux pratiques discursives du programme de 3 <sup>ème</sup> AS			
3	respecte la thématique du programme de 3 <sup>ème</sup> AS			
4	est motivant au plan thématique			
5	comporte 300 à 400 mots ou deux ou trois textes de 150 mots chacun			
6	forme un ensemble cohérent et clos			
7	a une densité informative suffisante			
8	a un contenu informatif accessible au candidat			

<sup>24</sup> MEN. (2008). Op. Cit. (p. 8)

9	est rédigé dans une langue et un style corrects et accessibles à un élève moyen			
10	permet un accès au sens malgré sa charge littéraire			
11	peut être condensé sans poser de difficultés particulières au candidat			

**Tableau 11 grille d'évaluation proposée dans le guide de l'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat (p. 19)**

S'agissant de la production écrite notée sur 8, le candidat peut, encore une fois, choisir entre deux sujets. Le premier s'appuie sur le texte support et a pour objectif d'évaluer le degré de maîtrise d'une technique d'expression : le compte rendu. Le deuxième, une production semi-libre, consiste à imaginer une situation dans laquelle le candidat sera amené à défendre une position différente de celle exprimée par une autre personne, une personne étrangère pour ainsi dire. À ce propos, les rédacteurs du *Guide de l'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat* insistent sur « (...) l'évaluation des capacités du candidat à :

- Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu ;
- Organiser sa production ;
- Utiliser la langue de façon appropriée » (p. 8)

L'exemple ci-dessous paraît répondre aux exigences de l'examen et le barème de correction semble très strict. Le corrigé type se présente sous forme d'un tableau de trois colonnes : une colonne pour les totaux, une autre pour les notes partielles et une troisième où les réponses retenues sont formulées de manière très claire, tout en respectant l'ordre des questions. Suffisamment d'espace est laissé entre les réponses de telle sorte que l'exploitation de cet outil devienne facile. Le recours au gras permet de mettre en évidence certains éléments jugés importants de ce corrigé. Lorsque plus d'une réponse est possible, la consigne est là pour le rappeler à l'examineur « 2. *Accepter l'une des deux propositions suivantes La torture en Algérie ne date pas de 1954 ou Les exactions commencent dès 1830* », « 3. *Ces pratiques sont anciennes. Les types de torture pratiqués par les colonisateurs : l'électricité – baignoire – supplices - pendaison. Accepter : sévices* », et il arrive même que la liste des réponses possibles reste ouverte comme c'est le cas de la réponse à la question N° 9 « 9. (...) *Accepter tout autre réflexion se rapportant à la thématique comportant les termes : mauvais, abominable, terrible, abject, immonde, injuste, ...* ».

العلامة		Sujet 1 عناصر الاجابة
مجموع	جزءة	
01pt	01	1- <u>Compréhension de l'écrit (12 points)</u> 1. Ce texte traite de l'histoire des pratiques de la torture.
01pt	01	2. Accepter l'une des deux propositions suivantes : La torture en Algérie ne date pas de 1954, ou Les exactions commencent des 1830,
02pts	0.5 x 4	3. Ces pratiques sont anciennes. Les types de torture pratiqués par les colonisateurs : <b>l'électricité – baignoire – supplices – pendaison. Accepter : sévices.</b>
01pt	0.25x4	4. La police - l'armée - la gendarmerie - les renseignements généraux
01pt	01	5. Cette phrase veut dire : <b>Parler sans être écouté.</b>
01pt	01	6. « aujourd'hui » renvoie à ; la période actuelle – 2004.
02pts	0.5x4	7. <b>Il</b> = Francis Jeanson. <b>Ses</b> = Roger Guillaume. <b>Ils</b> = « les militaires » ou « des officiers de carrière ». <b>Elle</b> = la première bombe.
01pt	01	8. Les deux activistes n'avaient pas été poursuivis en justice par l'Etat colonial.
02pts	02	9. Le système colonial s'est manifestement affiché comme système raciste de par les actions abjectes qu'il a commises ; n'accordant aucune importance à la vie humaine, ce système était basé sur l'injustice de manière à reléguer les algériens à l'état de sous-hommes.  Accepter tout autre réflexion se rapportant à la thématique comportant les termes : mauvais, abominable, terrible, abjecte, immonde, injuste, ...

Pour ce qui est, par contre, de la production écrite, le corrigé type qui se présente toujours sous forme d'une grille d'évaluation met en évidence les critères d'évaluation et paraît prendre en compte différents types de compétences développées par l'élève. Trois

critères sont retenus : (a) organisation de la production (02 pts), (b) planification de la production (03 pts) et (c) utilisation de la langue de façon appropriée (03 pts).

Ainsi, pour ce qui est de l' « organisation de la production », où nous tiendrons surtout compte de la mise en page, de la présentation du titre et des sous-titres et de la cohérence du texte (progression, absence de répétition et de contre-sens, emploi de connecteurs, etc.). S'agissant de la « planification de la production », le choix énonciatif en relation avec la consigne, le choix et la sélection des informations essentielles et la reformulation sont prépondérants. Enfin, pour ce qui est de l'« utilisation appropriée de la langue », syntaxe, orthographe, temps et modes sont les critères qui permettent de se prononcer sur la qualité de la production de l'élève.

شعب الإجازة التكنولوجية لموضوع امتحان الثانوية العامة - اللغة الفرنسية - الشعبة : لغات أجنبية - بورج استثنائية : 2017

التلاميذ		مستوى	مجموع	تفصيل الإجابة		
رقم	الاسم			مستوى	مجموع	
<b>II Production écrite : (05 points)</b>						
<b>Sujet (1+2)</b>						
<b>II Production écrite : (07 points)</b>						
<b>A) Le compte rendu objectif :</b>						
<b>a) Organisation de la production : (02 pts)</b>						
03	0,25	-	-	-	- Présentation du texte (mise en page)	
	0,25	-	-	-	- Présentation du titre et des sous-titres	
	0,25x4	-	-	-	- Cohérence du texte : progression des informations, absence de répétition et de contre-sens, emploi des connecteurs	
<b>b) Planification de la production : (03 pts)</b>						
03	1	-	-	-	- Choix énonciatif en relation avec la consigne	
	1	-	-	-	- Choix et sélection des informations essentielles	
	1	-	-	-	- Reformulation	
<b>c) Utilisation de la langue de façon appropriée : (02 pts)</b>						
02	0,5	-	-	-	- Syntaxe et lexicale	
	0,5	-	-	-	- Ponctuation	
	0,5	-	-	-	- Temps et mode	
	0,5	-	-	-	- orthographe	
<b>B) La production libre :</b>						
<b>a) Organisation de la production : (02 pts)</b>						
01	0,5	-	-	-	- Présentation du texte (mise en page selon le type d'écrit demandé)	
	0,5	-	-	-	- Présence de titre et de sous-titres	
01	0,25x4	-	-	-	- Cohérence du texte : - progression des informations, - absence de répétition, - absence de contre-sens, - emploi des connecteurs	
	<b>b) Structure adéquate (accroche - conclusion)</b>					
	01	0,5x2	-	-	-	-

02	1	b) <u>Planification de la production</u> : (02 pts) - Choix énonciatif en relation avec la consigne. - Choix et sélection des informations (originalité et pertinence des idées)
	1	
03	0,5	c) <u>Utilisation de la langue de façon appropriée</u> : (03 pts) - Correction des jérômes sur le plan - Adéquation du lexique thématique. - Utilisation adéquate des signes de ponctuation. - Emploi correct des temps et modes. - Orthographe (pas plus de 10 fautes pour un texte de 150 mots environ)
	0,5	
	0,5	
	0,5	

2 من 2 نقاط

## Sujet 2 :

Le deuxième sujet proposé au choix lors de cette même session s'intitule : *Le message du secrétaire général de l'ONU, M. Ban Ki Moon : À l'occasion de la journée internationale de la tolérance, le 16 novembre*. Il est tiré d'un Courrier de l'UNESCO qui date de 2009. Le texte occupe une bonne partie de la page n° 3 et, en plus des références mentionnées tout en bas, quatre mots sont expliqués :

***Eroder*** : user, détruire par une action lente.

***Propension*** : tendance naturelle.

***Acrimonieuse*** : de mauvaise humeur, aigre.

***Autochtones*** : indigènes

Cependant, si les recommandations du guide de l'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat semblent ici aussi honorées, nous ne pouvons ne pas nous interroger sur la raison d'être des explications de ces quatre mots données en bas de la page contenant le texte à lire tant il demeure recommandé de recourir au contexte immédiat pour comprendre le sens d'un mot inconnu.

### الموضوع الثاني

Le message du secrétaire général de l'ONU, M. Ban Ki Moon :  
À l'occasion de la Journée internationale de la tolérance, le 16 novembre.

« La mondialisation ne cesse de nous rapprocher les uns des autres. Les fronts de discussion se lèvent et les sites des réseaux sociaux nous mettent en contact avec des pays que nous ne rencontrons jamais. Leson des mouvements sociaux et culturels internationaux nous unissent quotidiennement aux goûts, aux opinions et aux habitudes de nos contemporains. Nous sommes unis en tant qu'individus de nous, mais ce n'est pas de briser les échanges transculturels.

Enfin, la mondialisation risque de créer un monde plus uniforme et «brûlé» cette diversité qui est l'une des grandes richesses de l'humanité. Nous sommes confrontés à une sorte de «brûlé» par les réseaux sociaux, les médias sociaux, les plateformes de «likes» et «likes» qui nous amènent à «en prendre aux plus habiles, notamment les manières naturelles, ethniques, religieuses et autres.

La tolérance n'est pas seulement d'appréhender ou d'accepter un environnement de l'autre. Elle consiste au contraire au mode de vie fondé sur la compréhension mutuelle, le respect d'autrui et la coopération productive que lient des intérêts, des besoins et des valeurs.

L'ONU promeut la tolérance sur de nombreux fronts. Nous la défendons en ayant des actions directes de la paix, de la prévention des conflits, de la démocratisation et des droits de l'homme. Nous la défendons en cultivant le dialogue et en combinant l'autoformation et l'entraide à travers l'échange des civilisations et les tentatives initiales plurilatérales et multilatérales de l'UNESCO. Et nous continuons d'insister pour l'adoption de la Déclaration des Droits des Peuples Autochtones et la création de Forum sur les questions relatives aux minorités.

En cette journée internationale de la tolérance, prions l'engagement de nous réunir autour d'un dialogue, et débattre l'avenir de nos communautés les plus vulnérables et de travailler à améliorer et consolider nos liens pour promouvoir la tolérance.

Le directeur de l'UNESCO 2011

Écrire une lettre par une candidate.  
Proposer un thème ou une question.  
L'argumentaire de la candidate par une lettre.  
Analyser les arguments.

S'agissant de ce deuxième sujet, nous retiendrons que la même approche du texte est reconduite avec ses deux rubriques : *Compréhension* et *Production écrite*. Pour la Compréhension notée toujours sur 12, ce sont cette fois-ci 10 questions qui sont posées aux candidats dont 2 sont des demandes à choix multiples (questions 1 et 5), toujours reconnaissables à l'expression « recopiez la bonne réponse ». Les questions sont diversifiées et ce que l'on pourrait juger comme un simple exercice qui tend à vérifier les capacités d'analyse et de synthèse de l'élève, se décline ici sous la forme d'une authentique analyse qui

fait de la construction du sens l'objectif premier de ce travail et, bien que les conditions de l'exercice de cet examen national ne permettent guère de s'attarder sur ce texte pour en faire une étude poussée, on aurait donc tort de ne voir dans toutes ces questions que l'enchaînement d'une suite d'activités sans liens apparents. À elles seules les consignes du genre « Recopiez », « Relevez », « Répondez », « Classez », « Réécrivez », etc. informent sur la complexité des tâches exigées et les types de compétences à évaluer face à l'écrit.

Pour ce qui est des critères qui président au choix des textes pour cette épreuve du baccalauréat, les directives pédagogiques sont claires puisqu'il est précisé dans le guide de l'élaboration d'une épreuve du baccalauréat que « *Le texte sera à dominante expositive, argumentative ou narrative respectant ainsi les pratiques discursives et les intentions communicatives énoncées dans le programme officiel* » (p. 10). En revanche, s'agissant des supports, on ne comprend pas pour quelle raison seuls les contenus thématiques et les discours étudiés en 3<sup>ème</sup> AS sont honorés : « *Les supports (textes) respecteront la thématique et les discours étudiés au cours de la 3AS* » (p. 7). Tout ceci nous paraît réducteur par rapport à ce qui a été appris au secondaire et nous sommes en droit de nous interroger sur le sort réservé, par exemple, aux thèmes et discours étudiés en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>ème</sup> AS. Nous ne comprenons pas aussi la distance prise vis-à-vis du texte littéraire comme support d'évaluation pour cette épreuve du baccalauréat, question d'autant plus légitime que, au moins pour les dix dernières sessions, toutes filières confondues, et sauf erreur de notre part, le texte littéraire n'a pas été convoqué à titre de support pour l'évaluation des candidats à cet examen. Rien ne dit dans les textes que les contenus de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> AS et le texte littéraire sont inscrits à titre d'objectifs culturel seulement et rien n'autorise par conséquent leur mis à l'écart comme support d'évaluation pour cet examen final.

Il reste à dire, pour terminer, que le FLE est une matière essentielle pour cette filière. Son importance se mesure surtout à la valeur attribuée à cette matière, à titre de coefficient qui est de l'ordre de 5.

## **5. 2 | La correction du baccalauréat**

La correction des copies du baccalauréat donne lieu à la mobilisation de milliers d'enseignants examinateurs, près de 55 000 en 2015/2016 au niveau national, répartis dans plusieurs centres, 70 cette même année, à travers le territoire national. Les PES désignés pour accomplir cette opération sont choisis parmi les enseignants compétents ayant accumulé une

certaine expérience, généralement des professeurs principaux ou formateurs, mais nous retiendrons qu'une dérogation au moins à cette règle a été enregistrée ces dernières années, celle de 2004/2005 où une partie des examinateurs expérimentés a été remplacée, suite à la grève menée par le CNAPEST, par des PES stagiaires. L'opération qui dure plusieurs jours se déroule dans l'anonymat le plus total, dans des lieux hautement surveillés où les examinateurs, par matière, sont organisés en commissions supervisées par des inspecteurs, chargées, chacune et sous la responsabilité d'un responsable de commission, de l'évaluation d'une centaine de copies.

Tout commence par l'établissement du barème et la correction collective d'un échantillon. Chaque copie est ensuite corrigée une première fois par un examinateur et les notes sont portées sur des feuillets ne comportant que le code de l'anonymat et les renseignements relatifs à l'examineur plutôt que sur les feuilles d'examen de telle sorte que seul l'enseignant correcteur, le responsable de la commission et l'inspecteur soient au courant de la note attribuée. Une fois terminée la première correction, les copies seront corrigées une deuxième fois par d'autres examinateurs et les notes reportées dans de nouveaux feuillets. Dans le cas où l'écart entre les deux notes attribuées par les deux examinateurs à la même copie est supérieur à 4 pour les matières littéraires (3,5 pour les matières scientifiques), la copie subit, toujours dans l'anonymat, une troisième correction qui décidera de son sort. Après vérification et correction d'éventuelles erreurs, l'opération se termine par l'envoi des feuillets au centre de regroupement et de délibérations. Une fois les notes saisies, le reste, c'est-à-dire les délibérations se font automatiquement par un logiciel « *réputé pour sa grande générosité et sa facilité de manipulation* »<sup>25</sup> selon les dires d'un journaliste de Liberté. Cette automatisation d'une partie essentielle du travail d'évaluation des copies du baccalauréat est contestée par certains et nous pouvons lire, à titre d'exemple, dans l'édition électronique d'un journal comme Le Matin du 04 Juin 2014 et sous la plume d'un professeur de mathématiques au lycée Colonel Lotfi d'Oran, Hakem Bachir, nostalgique à bien des égards, qu' «

Aujourd'hui, les copies d'un même candidat qui porte un numéro unique sont corrigées dans plusieurs wilayas pour être rassemblées dans un même centre et aucun travail manuel n'est fait pour la délibération, seul le micro délibère et le risque de décalage dans les saisies ou les mauvaises saisies peuvent exister et le correcteur ne peut plus vérifier ses notes portées sur le feuillet. Donc la

---

<sup>25</sup> LES ENSEIGNANTS ÉVALUENT ET LE LOGICIEL DÉLIBÈRE ! Correction du bac : comment ça se passe <https://www.liberte-algerie.com/actualite/correction-du-bac-comment-ca-se-passe-109669>

transparence et le charme des résultats du baccalauréat n'existent plus et les résultats sont souvent remis en cause <sup>26</sup>.

Ces risques de décalage lors de la saisie des notes ne sont effectivement pas à écarter. Malheureusement, la consultation des copies n'est pas possible en Algérie et la contestation des résultats est coûteuse. Les examinateurs, quant à eux, une fois la mission accomplie, seront payés 55 DA la copie, un tarif lui aussi contesté par les correcteurs de certaines matières qui pensent qu'il est injuste d'appliquer le même coût à des copies d'examens comme les mathématiques pour les scientifiques et la philosophie pour les littéraires dont l'évaluation demande plus de concentration, d'effort et de temps par rapport aux copies d'autres matières comme le français dont la correction est jugée facile.

## **Conclusion**

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de mettre en évidence le statut du FLE au secondaire et nous avons discuté des questions sensibles comme le coefficient, le volume horaire, la matrice disciplinaire, les contenus et leur spécificité (langue, littérature, culture) et les valeurs attribuées à cette matière. Ceux-ci nous renseignent, pensons-nous, sur la place accordée aujourd'hui au FLE et nous apportent, d'une certaine manière, quelques éléments de réponse quant à la politique linguistique et culturelle du pays et à la dynamique que l'on veut insuffler au projet de société à mettre en place. Le dernier point que nous avons intitulé *L'épreuve du français au baccalauréat* fait le point sur les connaissances et les compétences faisant généralement l'objet de l'évaluation certificative au baccalauréat. Le chapitre suivant intitulé *L'apprenant du secondaire* brosse, d'une certaine manière, le portrait de cette catégorie d'apprenants, à travers les caractéristiques universellement reconnues à cette tranche d'âge et la notion de profil qui permet de mieux préciser l'ensemble des connaissances, habilités et compétences attendues à chaque niveau d'apprentissage.

---

<sup>26</sup> Contradictions des résultats du Bac et déception chez certains candidats  
<http://www.lematindz.net/news/14730-contradictions-des-resultats-du-bac-et-deception-chez-certains-candidats.html>

# **Chapitre 3**

## **L'apprenant du secondaire : quel profil**

## Chapitre 3 L'apprenant du secondaire: quel profil ?

### Introduction

On croit, non sans raison d'ailleurs, connaître peu de choses de l'élève lycéen et tout ce qu'on pense, jusqu'à une date récente, savoir de lui c'est, en gros, la tranche d'âge à laquelle il appartient, sa psychologie dont nous rend compte la discipline du même nom et les représentations que l'on se fait de lui dans l'opinion publique. La nuance introduite ici par l'expression « jusqu'à une date récente » ne signifie pourtant guère que des préoccupations de quelque ordre que ce soit aient pu en si peu de temps modifier profondément notre compréhension de cette tranche d'âge par l'apport de nouvelles données scientifiques qui seraient le produit d'un travail universitaire sérieux où les regards de plusieurs chercheurs d'obédiences diverses se seraient croisés. Tel n'est pas encore le cas malheureusement et faute d'études conséquentes tenant compte de sa double trajectoire, scolaire et sociale, cette catégorie d'apprenants reste à ce jour encore mal connue et peu documentée dans sa spécificité. Mais on sait d'ores et déjà que les nouveaux programmes se servent de la notion de profil pour définir leurs visées et rendent ainsi un précieux service à tous ceux et celles qui s'intéressent de près ou de loin aux élèves du secondaire, par l'éclairage qu'ils apportent en matière de connaissances et de compétences que l'élève doit posséder à chaque niveau. L'objectif du présent chapitre n'est, par conséquent, pas de mieux faire connaître l'élève du secondaire mais, tout au plus, de brosser à grands traits son portrait avant d'examiner de plus près son profil, en amont et en aval, tel que défini par le discours des programmes et de discuter ses caractéristiques.

### 1. | Qui est réellement l'élève du secondaire ?

L'élève du secondaire est un apprenant ayant réussi le parcours scolaire tracé par l'enseignement obligatoire, correspondant à neuf ans (cinq années d'études primaire et quatre années d'études au moyen) mais faisant paradoxalement toujours, faute d'actualisation de la réglementation, partie de la tranche d'âge déterminée par l'ordonnance n° 76-35 notamment son article 5<sup>27</sup>. Au terme de ce parcours, celui-ci, déjà âgé de 14 à 15 ans, est appelé à approfondir ses savoirs pendant encore trois ans avant d'espérer aller, après le baccalauréat,

---

<sup>27</sup> «L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six ans à seize ans révolus. », Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation

faire des études à l'université ou d'opter pour une formation professionnelle dans un centre de formation spécialisée. Pour lui, l'entrée au secondaire coïncide avec une période de grande transformation : l'adolescence.

## 1. 1 | De l'enfance au complexe du homard

Les auteurs de *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard* disaient que « *l'adolescence c'est le drame du homard* » (p. 15). Le choix de cette métaphore du homard pendant sa mue, imaginée par les auteurs, pour expliquer la crise d'adolescence convient-elle vraiment à l'image que l'on se fait des élèves du secondaire ?

On sait que l'adolescence est une création occidentale du XIXe siècle et on connaît mieux aujourd'hui l'histoire de cette invention suite surtout au travail d'Agnès Thiercé (1999). Ce mot utilisé d'abord et de manière exclusive pour désigner les jeunes appartenant au milieu bourgeois français se trouve ensuite élargie, selon Patrice Huerre (2001), aux jeunes collégiens poursuivant leurs études et financièrement dépendants mais il « *ne deviendra un terme générique, désignant toute une classe d'âge et utilisé aussi bien pour les garçons que pour les filles, que plus tard avec la généralisation de la scolarisation au XXe siècle* ». Cependant, si le choix de ce mot, associé dès le départ à une population scolarisée vivant des situations contraignantes, trahissait à l'évidence une propension à en faire une classe d'âge distincte, rien ne le prédestinait pourtant à l'universalité.

Très nombreux sont, en effet, ceux qui pensent aujourd'hui encore que l'adolescence n'est pas une donnée anthropologique universelle et que l'image que l'on se fait aujourd'hui de l'adolescent reste profondément marquée par les discours véhiculés tout au long de ce contexte historique particulier que nous venons d'évoquer. Ainsi, l'idée que l'on se fait, par exemple, de la violence que peuvent montrer les personnes à cet âge provient de ce contexte historique du XIX<sup>e</sup> siècle et elle n'est pas sans rappeler les « *révoltes collectives* » et les « *manifestations politisées* » des jeunes en réaction aux mesures sévères prises à leur encontre dont l'enfermement et « *l'enrôlement forcé au régiment ou au couvent* » (Ibidem) et qui scellent dans les mémoires la conception d'une jeunesse irresponsable. La psychologie et, plus tard, la psychanalyse, sollicitées pour l'étude des problèmes qui accompagnent l'évolution des jeunes vers l'âge adulte, fournissent, comme le précise Rebecca Rogers (2001) dans sa note de lecture de l'ouvrage de THIERCÉ, « *un discours savant et un cadre de*

*référence aux pédagogues* ». Il s'ensuit alors une littérature très dense qui transforme progressivement une catégorie de personnes en une phase de la vie aux contours flous, que l'on confond souvent avec la puberté et à laquelle seront associées des manifestations antisociales. Pourtant, on oublie généralement que les spécificités culturelles et institutionnelles sont pour beaucoup dans les problèmes de socialisation de cette catégorie de jeunes. On a également tendance à oublier que l'adolescence n'a pas droit de cité dans beaucoup de sociétés où l'enfant qui commence à travailler très tôt passe directement à l'âge adulte.

Cependant, si l'adolescence n'est pas une donnée anthropologique universelle, il n'en reste pas moins que les jeunes de cet âge vivent de nos jours, dans la plupart des contextes, des situations similaires de vulnérabilité et d'insécurité et, face au malaise social et aux difficultés économiques qu'ils commencent à peine à percevoir, leurs exigences sont parfois difficiles à comprendre. Tel est le cas pour beaucoup de nos élèves du secondaire. Parallèlement aux transformations que tout jeune subit à cet âge, l'adolescence reste une expérience complexe et riche en enseignement. Cette transition, quelle que soit l'origine socioculturelle de l'élève, ne se fait pas sans difficultés et le besoin de se différencier et de s'affirmer se fait sentir très tôt chez l'élève qui aspire à l'autonomie. Tout se passe comme si le processus de maturation biologique s'accompagnait d'une prise de distance vis-à-vis de son entourage immédiat et du rejet de toute forme d'autorité. Ce détachement progression du milieu familial appuyé par la recherche de modèles extérieurs nécessaires à la construction de son identité ne peut s'accomplir tant l'élève demeure, du point de vue juridique, un mineur car la majorité civile est fixée à 19 ans.

Il ne fait cependant pas de doute qu'à cet âge, les jeunes ont beaucoup de potentiel. En revanche, sur le plan psychologique, le lycéen est réputé, dans l'opinion publique tout comme dans les milieux scolaires, pour être un être vulnérable et il n'est pas rare que le jeune affiche des sautes d'humeur ou des troubles dans son comportement. La dépression, l'irritabilité, l'impulsivité et les difficultés de concentration sont aussi parmi les signes apparents de la vulnérabilité que l'on observe assez souvent chez les jeunes à ce stade de leur développement. Il n'est pas rare non plus que certains jeunes se réfugient dans des expériences religieuses. Pourtant, aucun encadrement spécifique ne leur est réservé.

Sur le plan économique, l'élève continue à grignoter dans le budget parental et cette dépendance économique, souvent vécue comme un obstacle à la réalisation de ses projets personnels, va durer encore quelques années avant que celui-ci, au terme de ses études universitaires ou de sa formation professionnelle, n'espère intégrer une activité professionnelle.

En ce qui concerne sa vie scolaire, une nouvelle étape commence pour lui où se joue son avenir. Pour ce qui est des apprentissages disciplinaires, l'élève continue à s'abreuver dans différents domaines du savoir : les langues, les mathématiques, la physique, les arts, l'histoire et la géographie, mais son orientation, dès la 1<sup>ère</sup> AS, vers un tronc commun lui dicte des priorités. Pour ce qui est des apprentissages linguistiques, l'élève apprend plusieurs langues : la langue arabe et la langue amazigh à titre de langues maternelles bien que pour l'instant l'enseignement de la deuxième langue n'est pas généralisé, la langue française dite langue étrangère 1 et, selon les régions, l'une des langues suivantes : anglais, espagnol, allemand et italien à titre de langue étrangère 2. Le français reste la langue étrangère qu'il connaît le mieux pour avoir commencé à l'apprendre en 3<sup>ème</sup> année primaire.

## **1. 2 | Ni Jones ni Andropolis**

Cet apprentissage précoce lui assure, dès son jeune âge, une exposition plus ou moins régulière à la langue cible, avec bien sûr des variations individuelle en matière de densité et de durée d'exposition, selon le milieu socio-culturel de son appartenance. À son arrivée au secondaire, il l'aura appris pendant sept ans. Pourtant, malgré ce nombre d'années qu'il passe à l'étudier, en 1<sup>ère</sup> AS, sa maîtrise n'est pas acquise, pour la plupart en tout cas, et c'est pourquoi l'enseignement secondaire est considéré comme un cycle d'approfondissement.

En matière de lecture, il est supposé, à cet âge, avoir franchi une étape nécessaire dans la maîtrise des compétences basiques mais il semble avoir toujours des difficultés à « *faire sien ce que d'autres ont écrit* » (Gervais : 2004). Il paraît alors tout à fait légitime de tenter de rendre plus claire, pour le lecteur, l'image de cet apprenant par le recours à un exemple cité par Fisher. Dans son livre intitulé: *A history of reading* (2003 : 14), l'auteur cite le cas de Jones et d'Antropolis dont le premier a appris, très tôt, à lire les lettres grecques sans avoir appris à parler et, partant, à comprendre cette langue. De son côté, Andropolis a appris depuis son plus jeune âge à parler grec sans avoir appris les lettres de cette langue. Un jour,

Andropolis a reçu une lettre de la Grèce et a sollicité Jones pour la lui lire. Jones lira la lettre sans comprendre le sens alors qu'Andropolis qui ne savait pas lire a compris le message lu par Jones. Lequel des deux a lu ? est la question que cette anecdote convoque d'emblée, selon Fisher, qui semble, paradoxalement, favorable pour dire que les deux le font sans doute, chacun à sa manière, c'est à dire à un niveau différent. Lequel des deux incarnerait le mieux l'élève du secondaire, dirions-nous, à titre de comparaison, grossière, il faut le préciser ?

Si nous convenons avec Fisher que Jones a lu la lettre du moment qu'il sait déchiffrer les lettres grecques, il serait difficile voire même étonnant de dire la même chose d'Andropolis qui, lui, ne sait pas lire et déchiffrer les lettres de la langue grecque même s'il a appris à comprendre cette langue car, pour le sens commun, quelqu'un comme Andropolis est taxé d'illettrisme. Ce qui a permis à Andropolis de comprendre le message, c'est le mode de lecture opéré par Jones, c'est à dire la lecture à haute voix. Andropolis a compris non un texte écrit mais un message verbalisé par Jones et il l'a compris de la même manière qu'il aurait pu comprendre n'importe quel autre message oral. Cette condition de message altéré à travers le changement du code (de l'écrit à l'oral) constitue pour Andropolis, qui reste dépourvu de cette compétence basique lui permettant de « *suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture)* », selon la définition du Robert, c'est à dire de focaliser son regard, par empans successifs, sur une chaîne de lettres disposées l'une à côté de l'autre et dont les mots sont séparés par des blancs, une condition sine qua none pour l'accès au sens, ce qui n'est pas le cas de Jones.

En tant que processus neurophysiologique, la lecture est « *un acte concret, observable qui fait appel à des facultés bien définies de l'être humain* » (Jouve: 1993: 09) et c'est pourquoi Thérien y voit la conjonction de trois opérations consécutives sans quoi l'acte de lecture ne peut avoir lieu: perception, identification et mémorisation des signes. « *Lire c'est préalablement à toute analyse du contenu une opération de perception d'identification et de mémorisation des signes* » (1994: 1-4) dira-t-il d'où l'importance de l'appareil visuel et des fonctions du cerveau.

À ce titre, il nous semble que bien plus que Jones, c'est-à-dire qu'un simple déchiffreur, l'élève du secondaire est un véritable apprenti-lecteur qui sait lire en FLE et comprendre plus ou moins ce qu'il lui arrive de lire, ce qui n'est pas exclu de remarquer certains cas, rares il faut le dire, qui affichent des difficultés en matière de traitement de sens.

Ceci étant dit, la suite du chapitre se chargera d'apporter davantage d'éclairage à propos des compétences en lecture de cet apprenant.

## **2. | Le profil de l'élève : quelles propriétés ?**

L'une des missions de l'école est d'accompagner l'évolution scolaire des élèves par le biais d'indicateurs appropriés lui permettant de définir, à chaque niveau, de manière aussi précise que possible, l'écart entre le niveau de compétences espéré et celui réellement atteint. Aussi essentiel que l'élaboration des contenus et leur planification stratégique, ce diagnostic des apprentissages permet, en conséquence, d'identifier les données relatives à la performance des populations scolarisées. Dans cette optique, le dispositif traditionnel semble aujourd'hui avoir gagné à être lié à la notion de profil.

### **2. 1 | Génois, donc marchand**

La comparaison que nous suggère ce vieux proverbe avec « le profilage » pour cette catégorie d'élèves du secondaire n'est pas anodine dans la mesure où les deux font jouer la notion sur le plan collectif et sont donc des profils généraux. Pour les deux, l'échelle de caractérisation est collective, ce qui n'est pas sans poser le problème des variations interindividuelles. Robert Sabatino Lopez précise d'ailleurs que

*Le profil du marchand génois est en réalité le profil de la population tout entière d'une ville, qui doit avoir approché ou même dépassé le chiffre de 100 000 habitants au XVIIe siècle, — un chiffre que certains historiens français, à tort ou à raison, ne veulent pas accorder au Paris de la même époque, — et qui comprenait par conséquent des personnalités et des caractères très disparates (Lopez, 1958, pp. 501-515).*

De la même manière, les références collectives agrégées en profils types de l'élève du secondaire peuvent donner à voir des contours collectifs qui ignorent tout de l'ethos individuel dont le tempérament, les traits de caractère et les qualités morales de tout un chacun, ce qui pose le problème de la proposition d'un enseignement adapté à chaque individu de cette catégorie d'élèves et c'est pourquoi ces énoncés gagnent autant que possible à être claires et doivent

donner une vue d'ensemble articulée et unifiée des éléments essentiels de la formation qui permettent de réaliser les activités liées à l'exercice d'une profession, à la poursuite d'étude universitaires, à la vie professionnelle et

sociale ; il est l'expression synthétique d'un ensemble d'objectifs intégrateurs ou de compétence à viser explicitement (Otis et Oulet, 1996, 10).

## 2. 2 | Le profil, cet outil de différenciation

On peut donc être amené à penser que « le profilage », cet outil de différenciation, permet de mieux rendre compte de la spécificité d'une catégorie particulière mais, en réalité, il y a davantage que la prédiction des spécificités que possède une catégorie dans la mesure où l'école s'en sert pour prendre en amont de l'entreprise éducative des décisions qu'elles ajuste au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, de manière à ce que ces décisions soient plus adaptées aux futurs choix de la catégorie concernée. C'est donc une manière particulière de penser la scolarité en termes de parcours et de trajectoires d'où la première force de la notion de profil qui est sans doute sa capacité à gratifier une identité collective par des références fédératives. A ce titre, les programmes du secondaire semblent avoir grandement enrichi leurs orientations par la description des profils des élèves, c'est-à-dire par l'élaboration de la synthèse des habilités de l'élève en matière d'oral, de lecture et d'écriture. Roegiers apporte des éléments de réponse à propos du processus de cette élaboration et nous informe que ce sont les discussions menées lors de la rencontre régionale *Approche par Compétences et Développement des Curricula : Méthodologie comparée au niveau du Maghreb* qui a eu lieu à Alger, en juillet 2004, qui ont apporté, via leurs recommandations, d'importantes contributions en ce qui concerne la précision de ces profils, en les rendant opératoires (Roegiers, 2006, pp. 51- 83). Mais qu'entend-on dire par profil ?

Par profil, il semble que l'on entende fréquemment « représentation » et cette acception immédiate est attestée par le dictionnaire Le Robert illustré 2015, et elle peut subvenir au besoin lorsqu'on rattache ce vocable à un apprenant, dans une situation d'enseignement/apprentissage. Toutefois, on ne peut ignorer que cette acception immédiate peut être ébranlée lorsqu'on élargie le domaine de validité de la notion de profil en prenant en compte ses différentes composantes et, dès lors, il devient possible de s'accorder avec Roegiers (Ibidem: 59) pour la considérer en termes de : « (...) *description des caractéristiques attendues de l'élève au terme d'un niveau d'étude* », définition qui semble concorder avec celle qu'en donne le Petit Larousse 2010, à savoir « *l'ensemble des traits qui caractérisent...* » c'est-à-dire comme une synthèse des connaissances, des capacités et des attitudes d'une population d'élèves à un moment donné de sa scolarité. Mais il est tout aussi

possible d'y voir l'ensemble cohérent et articulé des visées de la formation (Otis et Ouellt, 1996 : 13).

## **2. 3 | Le profil : un outil de cohérence pour une équipe de professeurs**

Si l'actualisation des visées éducatives s'appuie, comme on vient de le voir, sur cette notion de profil qui permet de cibler les compétences que doit posséder un élève à un niveau donné de sa scolarisation, ce qui est de nature à assurer une meilleure orientation du parcours de l'élève et de mesurer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage et de l'ensemble des acquis par rapport à ce que Roegiers appelle « un référent », elle n'en n'est pas moins l'outil opératoire et indispensable garantissant à l'enseignant d'avoir une représentation claire de l'élève qu'il doit former, représentation qu'il est censé partager avec ses collègues, enseignants des autres matières. Le profil sert alors d'« *outil de cohérence pour une équipe de professeurs* », comme le note Hélène Allaire. Toutefois, pour que l'on puisse parler de profil, il n'en demeure pas moins vrai que certaines conditions doivent être réunies. Roegiers résume ces exigences ainsi :

on ne peut parler de profil que quand les propriétés suivantes sont respectées :

1. Il est réaliste (ce n'est pas une déclaration de bonnes intentions).
2. Il mentionne clairement un niveau d'études donné.
3. Il est présenté de manière intégrée : ce n'est pas une somme de savoirs et de savoir-faire juxtaposés.
4. Il se décline de façon concrète ; le profil visé à un niveau N se distingue nettement de celui visé au niveau N-1, et N+1 (N-2 et N+2 si on travaille en cycles de 2 ans).
5. Il est exprimé de façon claire et univoque : il peut être compris de la même manière par tous, il ne donne pas lieu à différentes interprétations (éviter des formulations trop générales).
6. Il est évaluable (Roegiers, 2006: 60)

L'auteur ajoute que six principales composantes constituent le profil général de l'élève, à savoir:

- profil linguistique (quelles langues, quels seuils de compétences langagières ?) ;
- profil cognitif, scientifique (quelle préparation à la poursuite des études ?) ;
- profil culturel (quels éléments de culture nationale, de cultures étrangères ?) ;
- profil social (quelle préparation à l'insertion dans la société algérienne ?) ;
- profil économique, d'entreprenariat (quelle attente en termes d'insertion dans le tissu économique, de création de son propre emploi ou de son entreprise ?)

Ajoutons à toutes ces précisions que, dans l'esprit des programmes du secondaire, il est question de deux types de profil: profil d'entrée et profil de sortie. Cette entrée par le profil attendu à chaque niveau permet de décrire les états successifs des connaissances et des compétences des élèves. Daniel Véronique indique non sans raison que

si un « profil d'apprenant » doit permettre de caractériser et d'expliquer pour partie des itinéraires d'apprentissages, l'on peut ajouter, de façon quelque peu tautologique, qu'il doit être établi en tenant compte des tâches d'apprentissage auxquelles l'apprenant est confronté (1994 : 9).

Ainsi, les composantes déjà citées et rattachées à un profil général, gagnent à être définies en rapport direct avec le domaine d'apprentissage, ce qui donne à voir un profil disciplinaire pour chaque matière enseignée. Il devient dès lors possible de préciser ce qui est attendu de l'élève à chaque niveau. Mais on ne peut, de toute évidence, s'attendre à voir listé l'inventaire complet des connaissances et des compétences de l'élève à chaque niveau car le profil de l'élève n'est finalement qu'« *un outil descriptif rapide et souple pour caractériser une compétence en évolution* » comme s'accordent à le préciser Clahsen et Pienemann (Cités par Daniel Véronique, *ibid.*) C'est dans cette logique que, pour la matière FLE, le discours des programmes met en évidence un profil d'entrée de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS décliné en termes de capacités à l'oral et à l'écrit (en lecture et en production).

### **3. 1 | L'élève du secondaire : quel profil d'entrée ?**

Le parcours d'apprentissage qui mène l'élève vers le secondaire permet de définir, avec plus ou moins de précision, à travers un ensemble d'indications dont l'école dispose, les connaissances et les compétences que l'élève possède à l'issue de sa scolarisation obligatoire. La synthèse de ces connaissances et compétences donne lieu, comme on vient de le voir, à l'identification du profil de sortie en 4<sup>ème</sup> AM. Les critères retenus pour la définition de ce profil sont l'oral et l'écrit (lecture et écriture) :

**A l'oral** : L'élève sera capable de :

- Identifier le sujet traité dans différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif).
- Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Dégager le point de vue de l'énonciateur.
- Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis.
- Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative.

- Donner son point de vue par rapport à une situation précise.
- Étayer une opinion à l'aide d'arguments.
- Conforter l'argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...
- Produire un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif.
- Produire un court énoncé argumentatif.

### **A l'écrit :**

#### **1- En lecture :** L'élève sera capable de :

- Retrouver le passage argumentatif dans différents types de textes (narratif, descriptif ou explicatif).
- Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes.
- Identifier l'opinion défendue dans un texte argumentatif.
- Repérer le point de vue de l'énonciateur dans le texte argumentatif.
- Retrouver les arguments dans un texte argumentatif.
- Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés : narratif, descriptif, explicatif.
- Repérer la visée de l'argumentation en exploitant les outils linguistiques mis en œuvre pour sa réalisation.
- Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.
- Lire une œuvre complète.

#### **2- En écriture :** L'élève sera capable de :

- Reformuler le point de vue de l'énonciateur.
- Étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemple et d'explications.
- Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis.
- Rédiger une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative).
- Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.
- Traduire une image en énoncé argumentatif (Ancien programme de 4<sup>ème</sup> année moyenne<sup>28</sup>).

Ici, la définition du profil de l'élève s'appuie, à l'oral comme à l'écrit, sur ses habilités vis-à-vis du texte argumentatif. Les actions « identifier », « distinguer », « dégager », « reformuler », « donner son point de vue », « étayer », « conforter », « produire » (à l'oral), « retrouver », « distinguer », « identifier », « repérer », « interpréter », « lire » (en lecture), « reformuler », « étayer », « rédiger », « insérer » et « Traduire » en disent assez long à propos de ces habilités à développer. Il semble alors présenter les qualités d'un bon profil, ceux indiqués dans *Précisons sur le profil de sortie* par Hélène Allaire :

- Il traduit les visées, les intentions du programme, c'est-à-dire qu'il caractérise un diplômé de ce programme ;
- Il définit les apprentissages essentiels à la fin d'un programme (il couvre un certain nombre de dimensions et les apprentissages définis sont globaux) ;
- Il présente une vision articulée et intégrée de ces apprentissages essentiels, c'est-à-dire qu'il montre les relations entre ces apprentissages essentiels) ;

<sup>28</sup> [http://www.oasisfle.com/doc\\_pdf/francais\\_4e\\_annee\\_moyenne.pdf](http://www.oasisfle.com/doc_pdf/francais_4e_annee_moyenne.pdf)

- Il est en évolution, c'est-à-dire qu'il doit s'ajuster régulièrement aux attentes du marché de travail, de l'université et de la société ;
- Les énoncés du profil sont clairs et concis, et ils sont présentés en termes de résultats d'apprentissage, d'objectifs observables (l'élève, au terme de son programme, doit être capable de...) (1996).

Dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS (MEN, 2005: 6-7), la figure profilaire d'entrée de l'élève paraît elle aussi relever du seul paradigme communicationnel car définie en référence à la matrice disciplinaire: production/réception, oral/écrit et se donne à appréhender comme suit:

**À l'oral**, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif ;
- reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif ;
- produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ;
- étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications.

**À l'écrit**, en lecture, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes ;
- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs ;
- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

**En production**, l'élève est capable de:

- rédiger une lettre pour convaincre ;
- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemple et d'explications ;
- insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit ;
- traduire une image en énoncé argumentatif.

Toutes ces connaissances et compétences que l'on subsume sous la notion de profil d'entrée ne sont, comme nous l'avons déjà précisé, en réalité que la synthèse de ce que les élèves savent et savent faire et à quelques petits détails près, le profil de sortie de l'élève de 4<sup>ème</sup> année est reconduit et s'avère identique à celui de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS. Seule manque, en lecture, la caractéristique qui relève de la lecture d'une œuvre complète.

On peut donc voir dans cette reconduction du profil de sortie de l'élève de 4<sup>ème</sup> AM la volonté d'inscrire les apprentissages du cycle secondaire dans la continuité des apprentissages réalisés dans le cycle précédent. Autrement dit, les connaissances, les habilités et les compétences développées au cycle moyen servent de base à l'élaboration des contenus

du secondaire, ce qui facilite l'entrée dans ce cycle. Les auteurs du programme de 1<sup>ère</sup> AS parlent alors d'une transition souple qu'il faut assurer :

La 1<sup>ère</sup> AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles (2005 : 4).

Ce souci de faire du profil de l'élève le levier essentiel de la continuité avec le cycle moyen assure une meilleure pré-orientation des élèves en tronc commun, en 1<sup>ère</sup> AS, et en filières, à partir de la 2<sup>ème</sup> AS. Ce que l'on peut reprocher, toutefois, aux programmes du secondaire, c'est cette manière de dresser un profil unique, par niveau, pour tous les élèves du secondaire sans tenir compte des exigences des tronc commun et des filières. On ne peut soumettre les élèves destinés aux deux tronc commun aux mêmes modalités surtout que les contenus d'enseignement ne sont pas les mêmes. De la même manière, ce qui est attendu des élèves à l'issue de la 2<sup>ème</sup> et de la 3<sup>ème</sup> année doit être en cohérence avec les exigences de chaque filière. Les auteurs de ces programmes semblent, quant à eux, convaincus que la proposition de parcours distincts ne peut déboucher forcément sur une pluralité de profils. La définition des profils en termes de compétences terminales s'est alors imposée.

### **3. 2 | Le profil de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS**

Dans *L'APC dans le système éducatif algérien*, Roegiers note à propos des profils disciplinaires que

Ces profils disciplinaires devraient se décliner en deux ou trois compétences terminales par année. Pour chaque compétence terminale, il convient de définir des situations «cibles» correspondant à quelques grands moments de l'année, à titre de points de repère concrets pour les enseignants. Ces exemples de situations servant à l'apprentissage et à l'évaluation figureraient dans un document d'accompagnement et dans les manuels scolaires (Toualbi-Thaâlibi et TAWIL, 2006: 57).

Ces recommandations de l'auteur semblent avoir été suivies à la lettre puisque, dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS (2005 : 7-8), le profil de sortie à l'issue de la première année secondaire est d'abord traduit en un Objectif Intermédiaire d'Intégration : « *Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié* ».

Cet objectif intermédiaire est ensuite décliné en compétences à installer. Les auteurs du programme précisent alors que « *Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude)* » avant d'énumérer les compétences ciblées en 1<sup>ère</sup> AS, à savoir :

- Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.
- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.

C'est donc un des mérites des nouveaux programmes que d'avoir réussi à préciser les profils d'entrée et les profils de sortie qui permettent de déterminer les objets de formation à évaluer. Ainsi, en 1<sup>ère</sup> AS, ce sont les capacités des élèves d'abord à interpréter les discours, qu'ils soient écrits ou oraux, qui sont mises en avant. On devine ici toute la place laissée au travail d'investigation que laisse entendre le verbe « interpréter » ou la compréhension n'est plus explication mais interprétation. On devine aussi le primat du discours sur le texte. Cependant, si la question de la compréhension paraît prioritaire dans la définition du profil de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS, l'articulation de la lecture et de l'oral, associés à l'exigence des présentations synthétiques de contenus, avec la production (écrite/orale) nous informe sur les urgences et les priorités que se donne l'école aujourd'hui. Toutes ces pratiques (oral, lecture et écriture) trouvent ainsi leur justification dans la formation de l'homme. Ceci étant dit, nous allons voir, à présent, la manière dont ce profil de sortie est reconduit au niveau suivant, c'est-à-dire en 2<sup>ème</sup> AS, en qualité de profil d'entrée.

### **3. 3 | Le profil d'entrée en 2<sup>ème</sup> AS**

La question de l'écart entre les savoirs construits en 1<sup>ère</sup> AS et les savoirs requis en 2<sup>ème</sup> AS ne doit pas se poser puisque, théoriquement parlant, le profil de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS est normalement reconduit à l'identique en 2<sup>ème</sup> AS, en qualité de profil d'entrée de l'élève à ce niveau. Pourtant, dans le discours des programmes de 2<sup>ème</sup> AS, ce profil ne semble pas, à première vue, identique à celui de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS dans sa version donnée en aval.

D'abord parce que les auteurs du dit programme qui présentent le profil d'entrée de l'élève en 2<sup>ème</sup> AS en termes de capacités, le reformulent ainsi :

L'apprenant est capable de :

- comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis ;
- produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis par l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié (2005 : 6).

On est passé alors d'une configuration à trois compétences à une configuration à deux compétences seulement, ce qui pourrait être interprété comme une actualisation réductrice des caractéristiques de l'élève de 2<sup>ème</sup> AS. Les apparences ne sont pas tout à fait trompeuses et il suffit d'un regard lucide et d'un peu de bon sens pour comprendre qu'au moins la première compétence du profil de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS n'est pas reconduite telle qu'elle est, pour preuve, la première habileté du profil d'entrée en 2<sup>ème</sup> AS met, contrairement à la première compétence énoncée dans le profil de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS, bout à bout les deux opérations mentales « comprendre » et « interpréter » et ne parle que de textes écrits mais pas de l'oral. S'agit-il finalement d'une ellipse ou d'une réticence à l'égard de ce qui est énoncé clairement dans les caractéristiques de l'élève sortant de la 1<sup>ère</sup> AS ? Rien n'est sûr. S'il paraît donc difficile de ne pas s'interroger sur les raisons derrière l'ambiguïté qui entoure la première habileté du profil d'entrée de l'élève de 2<sup>ème</sup> AS, pour le reste, une lecture attentive de ces énoncés n'est pas loin de nous convaincre que, d'une certaine façon, les autres caractéristiques du profil de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS sont presque reproduites à l'identique. On peut ainsi voir une certaine équivalence entre les deux dernières compétences énoncées dans le profil de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup> AS et la deuxième habileté énoncée dans le profil d'entrée de l'élève de 2<sup>ème</sup> AS ou « *Produire un texte...* » (deuxième compétence) et « *Produire des textes oraux...* » (troisième compétence) semblent être repris par « *Produire un texte écrit/oral...* » (deuxième habileté).

### **3. 4 | Le profil de sortie à l'issue de la 2<sup>ème</sup> AS**

De la même manière, le profil de sortie de l'élève de 2<sup>ème</sup> AS est définie en termes de production écrite/orale d'un discours :

« Produire un discours oral/écrit sur des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant

le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés », peut-on lire dans le programme de 2<sup>ème</sup> AS (2005 : 7).

Ce profil est ensuite décliné en compétences à installer. Les auteurs du programme précisent alors que

« Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude) ».

Pour satisfaire à ces exigences, quatre compétences clairement définies comme cibles d'apprentissage sont requises :

- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
- Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé ».

Il ne fait aucun doute que ce profil de sortie de l'élève de 2<sup>ème</sup> AS, comme celui de 1<sup>ère</sup> AS d'ailleurs, donne une vue d'ensemble, cohérente il faut le préciser, des apprentissages et des habilités essentiels à la poursuite du cursus en 3<sup>ème</sup> AS mais ne dit, cependant, encore rien de franc sur la part de la littérature dans l'élaboration de ces dits profils.

### **3. 5 | Le profil d'entrée en 3<sup>ème</sup> AS**

Cette manière de poser la question des apprentissages à partir du profil se poursuit en 3<sup>ème</sup> AS avec d'abord un profil d'entrée qui précise encore une fois les apprentissages essentiels au passage à ce niveau. Fondé sur les résultats obtenus en 2<sup>ème</sup> AS, il n'en est pourtant que l'expression synthétique.

L'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataires précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;

- produire un discours oral/écrit sur un des thèmes étudiés en 2<sup>ème</sup> en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés (programme de 3<sup>ème</sup> AS, p. 9).

Suite à ce profil ici dressé en termes de capacités, les auteurs précisent ensuite, sur le même mode, les compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire, à savoir :

- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :
  - Exposer des faits en manifestant son esprit critique ;
  - Participer à un débat d'idées ;
  - Interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;
- Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ces compétences détaillées ensuite dans des tableaux requiert la mobilisation d'au moins trois types de ressources : les savoirs et les savoir-faire, les objectifs et enfin les contenus.

### **3. 6 | Le profil de sortie à l'issue du secondaire**

Cette nécessité de préciser l'ensemble cohérent et articulé des visées de la formation (Otis et Ouellt, 1996 : 13) et de faire de la notion de profil un élément constitutif et structurant du discours des programmes implique que soient précisées, à chaque niveau, les caractéristiques attendues à l'issue de l'enseignement secondaire. Aussi, on ne s'étonnera guère de voir ce profil de sortie fixé dans les trois programmes du secondaire (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS), à côté du profil d'entrée et de sortie du niveau considéré. Autrement dit, dans tous ces programmes, il a été d'abord nécessaire de préciser, avant tout autre chose, le profil de sortie de l'enseignement secondaire avant même de définir le profil d'entrée et le profil de sortie de l'élève pour le niveau examiné. Ainsi, dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS, et juste après la définition des finalités de l'enseignement du français, les auteurs listent les composantes du profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire avant même de préciser les profils d'entrée et de sortie de la 1<sup>ère</sup> AS. Même chose pour ce qui est des programmes de 2<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> AS. Celui-ci se décline ainsi :

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale,
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position ;
- appréhendé les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique (2005 : p. 5-6).

Les auteurs des programmes sont donc animés, on l'a bien constaté, par une obsession de clarification, pour chaque niveau, du profil d'entrée et du profil de sortie de l'élève et une volonté de faire de cet « *ensemble intégré de connaissances, d'habilités et compétences, attendu au terme de la formation* » (Otis & Ouellet, *ibid.*) un indicateur de cohérence des programmes du secondaire dont il précise l'orientation.

## **Conclusion**

Au fil de cette présentation, s'est précisée, espérons-le, mieux encore l'image de l'élève du secondaire. En plus des caractéristiques universellement reconnues relative à cette tranche d'âge, la notion de profil permet de mieux préciser l'ensemble des connaissances, habilités et compétences attendues à chaque niveau. D'aucuns verront, toutefois et non sans raison, dans cet outil, la convocation du seul paradigme communicationnel car définie en référence à la matrice disciplinaire: production/réception, oral/écrit et ne prenant aucunement compte du niveau culturel des élèves. Il n'en reste cependant pas moins vrai que cette manière particulière de penser la scolarité en termes de parcours et de trajectoires mais aussi d'identité collective, cette centration sur l'apprenant et ses apprentissages si elle permet de comprendre les ressemblances entre les apprenants du secondaire n'en situe pas moins les apprenants sur une échelle de réussite. Le chapitre suivant intitulé Lecture au secondaire participe de la même logique et entend apporter les éclaircissements nécessaires quant à la pratique de la lecture au secondaire et au corpus à lire et à ses spécificités.

# **Chapitre 4**

## **Lecture au secondaire**

Parler de la pratique de la lecture au secondaire et des enjeux qui lui sont conférés nous incite tout d'abord à questionner cette notion pour mieux préciser de quoi il s'agit au juste dans la présente recherche. Les différents sens qui existent dans les usages et les connotations que cette notion est susceptible de convoquer peuvent impliquer des glissements possibles de sens que peut induire l'usage du mot lecture. Cet éclairage qu'entend apporter en amont le présent chapitre sera suivi d'une première lecture critique du discours des programmes et des objets à enseigner tels qu'ils figurent dans ces dits programmes et les manuels scolaires pour mieux connaître le corpus textuel qui s'enseigne réellement dans les classes du secondaire, connaissance qui présente un intérêt non seulement scientifique mais aussi praxéologique en raison des liens étroits entre lecture et formation des apprenants. Mais qu'entend-on d'abord par lecture ?

#### 1. | Ce que lire veut dire

Vu sous sa forme nominale « *Lecture* » ou sous sa forme verbale « *Lire* », le vocable semble se prêter à, quelques nuances près, aux mêmes définitions dictionnaires. Ainsi, dans le dictionnaire Le Robert Illustré 2015, le terme lecture regroupe les définitions suivantes « *action matérielle de lire (ce qui est écrit)* », « *action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)* », « *interprétation d'un texte* », « *action de lire à haute voix (à d'autres personnes)* », « *reconnaissance d'information par une unité de traitement* ».

Un peu plus loin, ce sont presque les mêmes formules qui reviennent pour définir la forme verbale du terme: « *suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture)* », « *déchiffrer* », « *prendre connaissance du contenu de (un texte) par la lecture* », « *énoncer à haute voix* », « *déchiffrer, comprendre (ce qui est caché)* », « *discerner, reconnaître comme par un signe* », etc. Toutes ces définitions que le vocable recouvre nous paraissent catégorisables en :

- **définitions qui ont un lien avec l'écrit:** « *action matérielle de lire (ce qui est écrit)* », « *action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)* », « *interprétation*

d'un texte », « suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture) », « déchiffrer », « prendre connaissance du contenu de (un texte) par la lecture »;

- **définitions qui ont un lien avec la verbalisation:** « action de lire à haute voix (à d'autres personnes) », « énoncer à haute voix »;

- **définitions qui font appel à l'intellect,** du genre : « déchiffrer, comprendre (ce qui est caché) », « discerner, reconnaître comme par un signe ».

En vérité, le terme lecture a évolué dans les usages et on retiendra donc qu'il est de ces termes dont le sens est souvent à négocier même si, à en croire DENIZEAU (2000: 181), il n'a pas toujours été nécessaire de déterminer son sens. Sur le plan de la recherche, beaucoup de travaux se sont consacrés à cette évolution du terme et certains ont réussi le pari de la reconstitution de sa diachronie et nous ont livré le fruit de leurs recherches (Chartier, Chartier et Hebrard), devenues aujourd'hui des références incontournables. D'autres (Jacques et Eliane Fijalkaw, 2010: 05) ont brièvement répertorié cette évolution. Pour ces derniers, trois siècles marquent l'évolution du mot lecture (du Latin *Lectura*, « fait de lire ») :

- ✓ au XV siècle, le terme « désigne l'activité de lire à haute voix ».
- ✓ au XVI siècle, il désigne l' « action de prendre connaissance d'un texte, en liant pour soi ».
- ✓ au XVIII siècle, son sens se rétrécit pour renvoyer à la lecture comme action de déchiffrement.

Les auteurs précisent ainsi que ce sont les deux derniers sens, ceux du XVI et du XVIII siècle qui demeurent utilisés aujourd'hui. GIASSON (2003 :6) de son côté n'y voit dans l'évolution de cette activité que deux moments distincts: un premier moment où, pendant des siècles, elle a été conçue comme un processus visuel de déchiffrement et un deuxième moment où, depuis les années quatre-vingt, elle est perçue comme un processus cognitif de construction de sens.

Savoir déchiffrer est une compétence basique qu'il faut avant tout maîtriser. C'est pourquoi son apprentissage intervient tôt dans la scolarité. Pour le cas du FLE en Algérie, c'est à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire que les élèves apprennent à déchiffrer, enseignement qui s'étale sur trois années. Une fois au lycée, l'élève semble déjà avoir dépassé de loin ce stade surtout qu'au collège, période charnière s'étalant sur quatre années, cet apprentissage est censé être renforcé. Théoriquement, nous l'avons vu au chapitre trois, le déchiffrement ne correspond pas au mode de lecture de l'élève du secondaire. Il n'en demeure pourtant pas moins, et les praticiens le savent, que cette activité scolaire se prête, pour beaucoup d'élèves

du secondaire, aux caractéristiques de la lecture en langue seconde énoncées par GIASSON (ibid. 47), à savoir : une lecture plus lente (fixations plus longues, retours en arrière, subvocalisation, etc.), « *une lecture lettre par lettre, linéaire, fragmentaire* », difficultés qui demeurent, somme toute, celles de tout apprenant d'une langue étrangère et ayant pour causes des connaissances linguistiques limitées, répertoire de stratégies limité ou inadéquat et une lecture accompagnée d'inquiétude.

## **2. | Les programmes : quel discours sur la lecture ?**

Il semble que la question de la lecture n'est pas traitée de front dans les programmes du secondaire ni même dans les documents d'accompagnement des programmes. Le discours des programmes n'utilise que rarement et de manière sporadique le mot lecture dans l'une ou l'autre de ses formes. Dans les quelques occurrences rencontrées, le vocable se trouve parfois associé à la compréhension dans un étrange ralliement qui n'est pas sans rappeler cette vérité déjà soulevée par Jacques et Eliane Fijalkaw qu' « *on peut lire sans comprendre ce qu'on lit* » (2010 : 85). Paradoxalement, le mot compréhension paraît, dans ses quelques apparitions, non seulement se suffire à lui-même mais comme un substitut qui recouvre à lui seul le sens des deux mots lire et comprendre : « *comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour les restituer sous forme de (...)* » (MEN, 2005 : 10), « *comprendre, c'est se poser en tant que lecteur* » (Ibidem). Pour mieux comprendre cette position vis-à-vis d'une activité aussi centrale que la lecture dans le cours de français, analysons le discours sur les finalités et celui sur le profil de l'élève.

### **▪ Ce qu'en disent les finalités**

La lecture des programmes de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS nous informe sans grande surprise que les finalités mandées au FLE sont les mêmes pour les trois niveaux, sans distinction aucune. Dans ce discours, le FLE est assorti de six finalités dont deux, les premières, communes pour toutes les matières enseignées au secondaire. Rédigées dans une langue accessible, ces deux finalités présentent les objectifs communs en termes de ce qui est attendu des élèves à la fin de leur cursus scolaire, autrement dit « *la formation intellectuelle des apprenants* » et « *Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle* » qui sont les priorités de tout le dispositif scolaire. Ainsi abordé, peu de place est laissé aux apprentissages spécifiques relevant de chaque matière et c'est pourquoi la question de la lecture en FLE, comme l'oral et la production écrite, semble intégrée dans la même problématique

d'ensemble, c'est-à-dire diluée au maximum dans ces orientations d'ensemble et reste, en large partie, une question implicite voire même secondaire dans le parcours tracé par ces deux axes majeurs qui dessinent tout un projet de société.

A un deuxième niveau, qualifié de spécifique, les auteurs se montrent désireux de concilier plusieurs exigences mais on peut s'étonner que le terme lecture ne soit pas clairement désigné ni même nommé. A ce niveau, l'accent est d'abord mis sur les valeurs de la communication « *l'acquisition d'un outil de communication* », « *la sensibilisation aux technologies modernes de la communication* » qui semblent ici l'emporter sur ceux de la lecture et cette priorité donnée aux compétences communicationnelles, ne peut que témoigner de la prééminence, à l'évidence décrétée, en faveur de l'acquisition d'une langue comprise d'abord et avant tout comme un « outil de communication ».

Cependant, si ces deux premières finalités spécifiques abordent la question de l'enseignement/apprentissage du FLE d'abord et avant tout sous l'angle communicatif, le discours des programmes ne peut laisser complètement dans l'ombre une activité aussi centrale que la lecture et il paraît ainsi difficile de ne pas voir, dans les deux dernières finalités spécifiques, la reconnaissance implicite d'une certaine légitimité de cette activité, surtout en ce qui concerne :

- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Cette place accordée ici aux diverses cultures francophones que l'élève doit être en mesure de découvrir suffisamment, au fil de sa scolarité, et de pratiquer fonde un certain rapport à la lecture même si la place qui lui revient de droit mérite d'être clairement redéfinie dans ce discours des programmes.

### ▪ **Ce que nous révèle le profil de l'élève**

Si au niveau des finalités la lecture semble être diluée au maximum dans les orientations fondamentales, au niveau du profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire, la présence pour la première fois, dans ce discours des programmes, du mot « lire » associé à un autre « comprendre » se fait remarquer. Ces deux activités, lecture et

compréhension, semblent certes complémentaires mais distinctes, ici, l'une de l'autre, avec en plus une certaine distribution sur le plan syntagmatique qui suggère un ordre qui en dit long sur la conception de l'une comme de l'autre. Dans la logique des auteurs des programmes, il semble que la lecture et la compréhension des messages sociaux et littéraires paraît suspendue à une condition : l'acquisition d'une maîtrise suffisante du FLE, une exigence tout à fait intelligible tant il demeure vrai que les difficultés que rencontrent les élèves du secondaire sont, pour la plupart, imputables à des problèmes de compréhension et d'expression, ce qui justifie l'inscription de la maîtrise de la langue parmi les priorités. La fréquentation de la documentation est posée elle aussi, à ce niveau, comme l'une des exigences du profil de sortie de l'élève. On ne parle, toutefois pas de lecture mais de l'exploitation documentaire « *Les apprenants, au terme du cursus, auront : [...] exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ; [...]* ».

Enfin, le dernier point de ce profil de sortie s'il ne permet pas d'identifier avec certitude la place réservée au texte littéraire, n'est pas loin de nous convaincre que ces deux expressions, « [...] *appréhendé les codes linguistiques et iconique* » et « *pour en apprécier la dimension esthétique* » fondent, toujours par détours, un certain rapport à la lecture et aux textes fictionnels que l'expression « *dimension esthétique* » semble justifier.

Dans le discours des documents d'accompagnement des programmes, la même attitude vis-à-vis du mot lecture est observée où les auteurs préfèrent parler d'approches de textes plutôt que de lecture.

### **3. | Le corpus à lire et ses spécificités**

L'examen de la suite du discours des programmes montre que, par rapport aux intentions des finalités et du profil, la rubrique intitulée *les contenus* se charge de présenter les contenus sélectionnés pour l'année de manière très claire, d'abord dans un tableau synoptique avant de traiter, de manière détaillée, dans des tableaux, chaque objet d'étude. On notera, toutefois, que cette rubrique se veut elle aussi peu diserte à propos de la question des domaines d'apprentissage et, qu'en revanche, ce sont les documents d'accompagnement des programmes qui se chargent du traitement de cette question d'une manière plus ou moins éloquente. Ceux-ci distinguent trois domaines d'apprentissage :

1. l'écrit (compréhension de l'écrit/ production de l'écrit) ;
2. l'oral (compréhension de messages oraux/production de messages oraux) ;
3. la grammaire.

Pour ce qui est de la question qui nous occupe, la compréhension de l'écrit, le discours tente d'être aussi clair que possible, d'abord à propos de la nécessité de la différenciation des supports d'apprentissage qui, selon les auteurs « *doivent être diversifiés pour permettre aux apprenants de conceptualiser la notion d'intention communicative par la comparaison entre les formes de discours, et leurs visées* » (DAP de 1<sup>ère</sup> AS, 2005: 18), ensuite en ce qui concerne la manière de penser la relation support/démarche didactique où « *il faut penser l'ensemble de supports comme une démarche didactique où des textes bien choisis jouent un rôle déterminant dans la réalisation du projet* », toujours selon les dires des auteurs des documents d'accompagnement des programmes.

Cette diversification des supports d'apprentissage assure une meilleure place aux documents authentiques qui permettent la mise en contact des apprenants avec des discours en FLE, à l'origine non conçus à des fins pédagogiques, et dont se réclame explicitement l'approche communicative. Dans cette confrontation à la langue et à son fonctionnement réel, certaines questions sont primordiales. C'est ce que nous allons voir en examinant de plus près les textes proposés par chapitre et par séquence dans les trois manuels scolaires de 1<sup>ère</sup> AS lettres, de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS.

### **3. 1 | En 1<sup>ère</sup> AS**

Rappelons pour commencer qu'en 1<sup>ère</sup> AS, pas moins de cinq objets d'étude sont inscrits dans le programme. Il s'agit du discours de vulgarisation scientifique, de la lettre à visée argumentative, du fait divers, de la nouvelle et du fait poétique. Au sein de chaque objet d'étude, la pratique de la lecture suit une programmation rigoureuse au sein des séquences pédagogiques.

#### **▪ La vulgarisation scientifique (chapitre I)**

Dans leur présentation du premier objet d'étude, les auteurs du document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> AS commencent par rappeler la définition du verbe *vulgariser* qu'ils empruntent au dictionnaire Le Petit Robert de 1993. « *Vulgariser, c'est*

*répandre dans le public, propager et diffuser un ensemble de connaissances techniques, scientifiques, de manière à les rendre accessibles à un lecteur non spécialiste* » peut-on lire (2005 : 26). Pareille définition ne dit pourtant rien des enjeux réels de la confrontation des apprenants à ce genre de discours. Pourquoi rendre accessibles à un élève du secondaire des connaissances techniques et scientifiques alors que l'on sait déjà que cette ouverture de la science à ce genre de public ne peut avoir pour objectif de faire naître des vocations scientifiques ? L'intention communicative *Exposer pour donner des informations sur divers sujets*, associée à cet objet d'étude, apporte un premier élément de réponse à notre interrogation. La citation de Rostand donnée tout en bas de la page cinq du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année Lettres « *la véritable fonction de la vulgarisation scientifique est "de rapprocher l'homme de l'homme en travaillant à réduire cette terrible quoique invisible distance, l'ignorance* » nous éclaire davantage à ce propos. Dans la rubrique *Faites le point* (p. 17), les auteurs du dit manuel scolaire précisent encore mieux la vocation du texte de vulgarisation scientifique en rappelant que « *le discours de vulgarisation scientifique a pour visée d'informer ou d'expliquer* ». Le respect de la spécificité de cet objet d'étude nous convie à voir dans l'exploitation de sa double fonction informative/explicative un moyen pour augmenter le stock des connaissances des élèves. C'est oublier pourtant sa première raison d'être dans les programmes du secondaire, celle de servir de support d'apprentissage, en qualité de document authentique et de fournir à la classe de langue « *des objets sur lesquels on applique des techniques d'analyse pour dégager avec les apprenants des règles de fonctionnement de la communication dans la langue enseignée/apprise* » (Bérard, 1991 : 51). La question est donc avant tout une question de cohérence entre les principes méthodologiques, ceux qui fondent l'approche communicative, et les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs souhaités. Cette inscription dans le programme appelle le choix d'une diversité de textes selon des critères précis dont la lisibilité, pour une meilleure articulation entre les intentions et les pratiques.

En effet, la pratique de la lecture est programmée au sein des séquences constituant les différents projets autour desquels se structurent les manuels scolaires. D'une séquence à l'autre, le nombre de textes est variable et on peut distinguer, en gros, entre ceux destinés à l'évaluation diagnostique, ceux autour desquels se construisent les séquences et ceux réservés à l'évaluation formative et certificative.

De ce point de vue, le nombre de textes par séquence est parfois impressionnant. Ainsi, rien que pour la première séquence du premier chapitre (Exposer pour donner des informations sur divers sujets), dix textes sont proposés dont un texte de F. Vanoye intitulé *Expression Communication* (p. 22) à titre d'évaluation formative. L'auteur du guide du professeur explique, à propos des activités de lecture, que

les textes suivis de questions sont proposés pour développer les capacités de lecture (capacités d'anticipation, de réorganisation des textes, d'élaboration de signification, d'évaluation) et faire réfléchir les apprenants sur le rapport image-texte" avant de préciser que "les textes ont été choisis en fonction de critères tels que la lisibilité, la longueur, leur opportunité par rapport aux objectifs visés, leurs thèmes (p. 6)

Le tableau suivant donne une idée des textes proposés dans cette séquence :

N°	Titre du texte	Thème	Source	N° de page dans manuel
1	Sans	La diversité linguistique dans le monde	D'après D. Matailet JA/ <i>l'Intelligent</i> n° 2292	7
2	Sans	L'invention de l'écriture	R. Hamm, <i>Pour une typographie arabe</i> , éd. Sindbad	10
3	Sans	L'écriture	Encyclopédie Universalis, chapitre écriture	13
4	Sans	Le français	Production (1) d'un adolescent français	14
5	Sans	Le français	Production (2) d'un adolescent français	14
6	Sans	Origine du nom "Alger"	D'après René Lespes, in <i>Revue Africaine</i> n° 67	16
7	Le langage de l'image	L'image	Yves Argues & J-M Croissandeau, <i>Lire le journal</i> , éd. F.P Lobies	18
8	Sans	La communication	D'après F. Vanoye, <i>Expression et communication</i> , éd. A. Colin	22
9	Dans ma maison	La solitude	Jacques Prévert, <i>Paroles</i> , éd. Guallimard	23-24

**Tableau 12 Textes proposés dans le cadre de la 1<sup>ère</sup> séquence (chapitre I)**

Parmi les textes choisis, seuls deux sont titrés: *Le langage de l'image* (Texte N° 7) et *Dans ma maison* (Texte N° 9). Les autres, au nombre de sept, sont sans titre. L'absence de

titre n'est pas justifiée explicitement même si elle semble liée aux techniques que l'on cherche à développer chez les apprenants (contraction et résumé des textes). Un certain nombre de textes ont été retouchés (pages 7, 16 et 22) pour les rendre plus accessibles et se distinguent du reste par la mention « *d'après* » donnée en référence. D'autres ont été produits pour les besoins de la cause ou « *par souci didactique* » (page 14) selon l'expression de l'auteur du guide du professeur.

Les thèmes proposés sont majoritairement liés à la communication. En effet, exception faite du texte n° 6 (p. 16) qui traite de l'origine du nom de la ville d'Alger et du texte poétique n° 9 dont le thème est la solitude, ce thème est abordé de façon franche à travers les questions de la diversité linguistique, du français, de l'image et de la communication (texte 8). Dans l'ensemble, ces textes sont des textes prosaïques sauf le dernier (p. 22-23) qui est un texte poétique de Jacques Prévert.

Les sources de provenance de ces derniers sont multiples et diversifiées dont deux revues: *JA/ l'Intelligent* n° 2292 et *Revue Africaine* n° 37. Un texte de *l'Encyclopédie Universalis* et le reste, exception faite de ceux de la page 14, proviennent d'ouvrages divers dont: *Pour une typographie arabe* de R. Hamm, *Lire le journal* de Yves Argues & Jean Michel Croissandeau, *Expression et communication* de F. Vanoye ainsi que *Paroles* de Jacques Prévert.

De la même manière, neuf autres textes sont proposés dans le cadre de la deuxième séquence dont deux (p. 33 et p. 42) à titre d'évaluation formative. Le tout se présente ainsi :

N°	Titre du texte	thème	Source	N° de page dans manuel
1	La planète terre	L'environnement	A. Harris, C. Harrison, P. Smithson, <i>l'Homme et son environnement</i> , éd. Gamma	26
2	La terre et l'eau douce	L'eau douce	D'après I. Asimov, <i>l'univers de la science</i> , InterEdition.	29
3	Le Rhône	Le Rhône	J. Michelet, <i>Notre France</i> , éd. A. Colin.	31
4	Sans	Le Rhône	Cours de géographie, Foncin éd. Librairie, A.Colin.	31
5	Sans	L'eau douce (texte à	Paul Emile Victor,	33

		reconstituer)	courrier de l'UNESCO, juillet 1986;	
6	L'alimentation	L'alimentation	D'après des informations recueillies dans "L'homme et son environnement", éd. Gamma.	34
7	Je me présente, je m'appelle squelette	Le squelette	El Watan, Mardi 26 octobre 2004	37
8	Sans	La pollution	A. Harris, C. Harrison, P. Smithson, <i>L'homme et son environnement</i> , éd. Gamma.	40
9	Le saviez-vous ?	L'eau de Javel	Le Figaro, 27 avril 1990	42

**Tableau 13 Textes proposés dans le cadre de la 2<sup>ème</sup> séquence (chapitre I)**

Parmi ces neuf textes proposés à l'étude, et contrairement à la première séquence, seuls trois textes sont sans titres. Les autres, au nombre de sept sont titrés et leurs teneurs s'articule autour du thème de l'environnement : *La planète terre, La terre et l'eau douce, Le Rhône et L'alimentation*. Pour ce qui est de leurs sources, elles sont aussi variées. On y trouve des livres: *L'homme et son environnement, l'Univers de la science, Notre France*, des revues: *Courrier de l'Unesco*, des quotidiens: *El Watan* du 26 octobre 2006, et *le Figaro* du 27 avril 1990 mais aussi un cours de géographie.

S'agissant de la 3<sup>ème</sup> séquence, neuf autres textes sont proposés dont un, *Villes géantes* (p. 57), à titre d'évaluation certificative. Nous constatons une fois encore que certains, au nombre de cinq, ne sont pas titrés. L'ensemble de ces textes (*La population d'Alger au XIX<sup>ème</sup> siècle, Les plans de villes dans le Tiers Monde, Les moyens de transport, Villes géantes*) est dévoué à la thématique de *la ville* sauf l'avant dernier (*Je voyais ben peu*) dont la thématique est *le voyage*. La présence des textes poétique se confirme avec un poème de J. Cocteau intitulé *Je voyais bien peu*.

N°	Titre du texte	thème	Source	N° de page dans manuel
1	Sans	Les établissements	D. Dison, F. Carlier, <i>Initiation à la science</i> , éd. Gamma	43
2	La population d'Alger au XIX <sup>ème</sup> siècle	LA composition de la population d'Alger au XIX <sup>ème</sup> siècle	Fray Dieo de Haïdo, <i>Topographie dans Argel</i> , cité dans Alger, ed. AdDiwan	45
3	Les plans de villes dans	Les plans des villes	Encyclopédie Universalis,	47

	le Tiers Monde		chap. ville.	
4	Sans	Alger	D'après L. Bertrand, D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse	48
5	Sans	Alger	G. de Maupassant, Au soleil	48
6	Sans	Alger	C. Farrere, Mes voyages	48
7	Sans	Tokyo	D'après P. Pons, Le monde, Cités géantes, ed. Fayard	50
8	Les moyens de transport	Les moyens de transport	Encyclopédie Universalis	53
9	Je voyais ben peu	Le voyage	J. Cocteau, Plain-chant, éd. Stock 1923	55
9	Villes géantes	Les villes	D'après M. Champenois, Le monde, Cités géantes, éd. Fayard	57

**Tableau 14 Textes proposés dans le cadre de la 3<sup>ème</sup> séquence (chapitre I)**

En ce qui concerne les sources de provenance, la tendance à puiser les textes dans des sources diverses se confirme aussi. *L'Encyclopédie Universalis* dont on puise deux textes (p. 47 et p. 53) en constitue l'exemple. On constate aussi qu'à chaque fois un texte poétique est proposé à l'étude, à la fin de la séquence. Le discours des programmes justifie cette présence du «fait poétique» comme suit: «*Le «fat poétique» ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement*» (2005: 36). Certaines sources, par leur titre même donné en référence, connotent scientificité et paraissent en parfaite osmose avec l'objet d'étude: la vulgarisation scientifique. Tel est le cas de *Initiation à la science* (p. 43), *Topographia de Argel*, 1822, cité dans Alger (p. 45), *Le monde, cités géantes* (p.57), en plus des textes procédant de *l'Encyclopédie Universalis* déjà cités. Par contre, d'autres textes paraissent plus proches du registre littéraire que scientifique. C'est le cas des trois textes de la page 48: *D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse* de L. Bertrand, *Au Soleil* de Guy de Maupassant, *Mes voyages* de C. Farrere.

Voilà donc un nombre de vingt-huit textes proposés dans le cadre du premier chapitre, de ce premier projet. Un nombre impressionnant qui nous renseigne sur la place donnée à la lecture, au secondaire et à ses enjeux et vertus formatifs.

## ▪ L'interview (Chapitre 2)

Contrairement au premier objet d'étude, le document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> AS ne dit rien de cet objet d'étude qui semble totalement ignoré malgré son inscription dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS (tableau synoptique et tableau d'objet d'étude). L'auteur du Guide du professeur de 1<sup>ère</sup> AS parle, quant à lui, d'objets d'étude au pluriel : l'« interview » et l'« entretien ». Celui-ci précise que :

Les objets d'étude « interview » et « entretien » sont des moyens qui permettent de voir se développer la compétence de communication dans toutes ses composantes. Dans la mesure où ces deux objets d'étude mettent face à face deux interlocuteurs clairement identifiés (statut social, rôle assigné dans l'échange c'est-à-dire questionner ou questionné), dans une situation particulière, et avec un objectif de communication établi, les apprenants se représentent mieux les contraintes sociales et pragmatiques de la communication (p. 29).

Ce discours rend ainsi explicite aussi bien le lien avec le développement de la compétence de communication que les enjeux de l'étude de ce type de manifestations langagières, en face à face et en communication différée. On retiendra aussi que ce deuxième chapitre a pour thème *les métiers*. Une citation de Lessing, tout en bas de la page 67 loue les bienfaits de l'échange entre les humains: « *Tant que deux hommes continueront à échanger, on ne pourra pas totalement désespérer de l'Humanité* ».

S'agissant des supports, cinq textes sont proposés à l'étude dans le cadre de la première séquence. Dans l'ensemble, seuls deux sont titrés : *Deux pigeons* (p. 77), poème de Jean de la Fontaine et *À la claire fontaine* (p. 79) de Mouloud Feraoun. Le premier, retouché d'ailleurs, est d'Albert Camus et est proposé, tout au début de la séquence, à titre d'évaluation diagnostique. Un autre texte adapté (p : 76), une interview, est proposé à titre d'évaluation formative.

N°	Titre du texte	thème	Source	N° de page dans manuel
1	Sans	Les animaux	D'après A. Camus, <i>l'Etranger</i> , éd. Gallimard.	68
2	Sans	L'agriculture	Sans	69-70
3	Sans	Les métiers	D'après des propos recueillis par M. Brough, <i>Afrique Magazine</i> 230	73
4	Deux pigeons	Les oiseaux	La Fontaine, <i>Fables</i>	77
5	A la claire fontaine	Les femmes	M. Feraoun, <i>Jours de kabylie</i> , éd. ENAG	79

**Tableau 15 Textes proposés dans le cadre de la 1<sup>ère</sup> séquence (chapitre II)**

Les sous-thèmes proposés sont aussi variés: celui des animaux, est traité dans un extrait de l'Etranger de Camus (p. 68), le thème des métiers est abordé dans deux textes : d'abord dans un entretien avec un jeune agriculteur enregistré puis transcrit, puis dans une interview avec l'acteur Smain. *Les pigeons* de La Fontaine (p. 77) traite du thème des oiseaux alors que le dernier (p. 79) évoque celui des femmes. Les sources, diverses aussi, nous renseignent sur les privilèges accordés aux textes littéraires qui l'emportent : *l'Etranger* de Camus, *Les fables* de la Fontaine et *Jours de Kabylie* de Feraoun.

Pour ce qui est de la deuxième séquence, il est d'abord à remarquer que son titre, *Rédiger une lettre personnelle*, peut prêter à équivoque et ne semble pas bien articulé à la nature de l'objet d'étude, l'interview. Ce n'est pourtant pas l'avis de l'auteur du guide du professeur pour qui

On dit d'une lettre qu'elle est la moitié d'un dialogue (surtout lorsque la correspondance est suivie) car elle donne des réponses à des questions implicites ou à des questions rappelées par le scripteur (Djilali, p. 37).

Cinq textes sont proposés à l'étude dans le cadre de cette deuxième séquence:

N°	Titre du texte	thème	Source	N° de page dans manuel
1	Demain dès 'aube...	Le départ	V. Hugo, Les contemplations	82
2	Ma chère mama	La mère	J. Amrouche à Fatima A.M. Amrouche, Histoire de ma vie.	85
3	Très chère amie	L'amitié	Lamine	87
4	Sans	Les relations familiales	sans	89
5	Sans	Le sport	Informations recueillies dans l'hebdo des juniors, n° 217.	90

**Tableau 16 Textes proposés dans le cadre de la 2<sup>ème</sup> séquence (chapitre II)**

Contrairement aux autres séquences déjà analysées, celle-ci commence par l'étude d'un texte poétique, *Demain, dès l'aube...* de Victor Hugo. Parmi ces cinq textes dont l'un, fragmenté et présenté dans le désordre (p. 90), est donné à titre d'évaluation certificative, deux seulement sont sans titres (p. 89 et 90). L'absence de références relatives aux textes n° 3 (p. 87) et 4 (p. 89) indique qu'il s'agit de textes produits « par souci didactique ». Hormis le texte

poétique qui ouvre la séquence, les autres relèvent du domaine épistolaire dont les thèmes sont variés. L'auteur du guide du professeur note à propos de ces textes (pp. 85, 87 et 89) que

ces trois textes sont des lettres personnelles qui vont de la plus littéraire à la plus "utilitaire", seule la dernière peut faire l'objet d'un télégramme, les deux autres textes n'ayant pas de visée informative, elles ont surtout une fonction expressive (p. 37).

### ▪ La lettre ouverte (Chapitre 3)

La lettre ouverte (MEN, 2005) ou la lettre à visée argumentative (DAP, 2005) ou encore le discours argumentatif (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettre) constitue le troisième objet d'étude inscrit dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS Lettres sous ces différentes appellations. Les auteurs du document d'accompagnement du programme de 1<sup>ème</sup> AS, tout en rappelant la continuité des apprentissages entre l'enseignement secondaire et l'enseignement moyen, à propos de cet objet d'étude, précisent la perspective adoptée pour l'étude de ce dernier

l'étude des textes argumentatifs en 1<sup>ère</sup> année secondaire (limitée à asseoir ce qui a été vu en 4<sup>ème</sup> AM) vise essentiellement la mise en évidence de la structuration de ce type de discours en vue de déceler les enjeux discursifs sous-jacents (2005 : 27).

L'approche de cet objet d'étude est médiatisée, dans la première séquence, par des textes ou extraits de longueur variable, sept au total dont un, *La ceinture de sécurité* (p. 104) donné à titre d'évaluation. Dans ce groupement de textes, un seul, le deuxième (p. 99), est sans titre. Deux de ces textes (p. 99) : *Aimez-vous lire ?* tiré de Les nouvelles de Tipaza N° 7 et celui sans titre qui n'est en fait qu'une transcription d'une discussion orale « *entre deux interlocuteurs bien identifiés, qui entretiennent des relations d'amitié : emploi du "tu"* » (Guide du professeur, p. 39), traitent du thème de la lecture mais dont les thèses défendues sont opposées.

*Le jeu* (p. 101) et *La tauromachie : sport, spectacle ou barbarie ?* (p. 103) ont pour thème le jeu. Pour ce qui est des deux derniers, *La médaille cachée de l'athlétisme américain* (p. 106) traite la question du dopage dans ce monde du sport alors que *Changer le monde* (p. 107) traite du piratage et de la contrefaçon dans le monde artistique, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

N°	Titre du texte	thème	Source	N° de page
----	----------------	-------	--------	------------

				<b>dans manuel</b>
1	Aimez-vous lire ?	La lecture	D'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7	99
2	Sans	La lecture	d'après J. Dillon, Beau temps pour caner, ed. Gallimard	99
3	Le jeu	Les jeux	R. Caillois, <i>Les jeux et les hommes</i>	101
4	La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?	La corrida	L'Encyclopédie Larousse, 1999	103
5	La ceinture de sécurité	sécurité	D'après M. Pinchon, Le monde	104
6	La médaille cachée de l'athlétisme américain	Sport et dopage	J. Dion, Marianne, 11 au 17 décembre 2004	106
7	Changer de refrain	Musique et contrefaçon	E. Ponti, Afrique Mag	107

**Tableau 17 Textes proposés dans le cadre de la 1<sup>ème</sup> séquence (chapitre III)**

Les sources de provenance de ces textes se distinguent par leur variété : journaux (*Les nouvelles de Tipaza*, *Le monde*), magazines (*Mariane*, *Afrique Mag*), livres (*Beau temps pour caner* de J ; Dillon, *Les jeux et les hommes* de R.Caillois) et encyclopédie (*L'Encyclopédie Larousse*, 1999). La mention « d'après » jointe à la source de provenance de trois textes (p. 99 et p. 104) nous rappelle que ces derniers ont été retouchés pour les besoins didactiques.

Le choix des textes ou extraits pour ce qui concerne la deuxième séquence est varié et leur nombre est lui aussi important. Sept au total dont un (p. 111), non titré, est donné à titre d'évaluation formative et un autre, *Sport et télévision* (p. 116), à titre d'évaluation certificative. Au total, les textes qui ne sont pas titrés sont au nombre de deux. Parmi les textes proposés, il semble que les deux figurant dans la page 114 ont été fabriqués pour des besoins pédagogiques. *Qui a tué Davy Moore ?* (p. 112-113) n'est, en fait, que la traduction française de la chanson du célèbre chanteur américain Bob Dylan. Les textes inscrits dans cette deuxième séquence se présentent ainsi :

<b>N°</b>	<b>Titre du texte</b>	<b>thème</b>	<b>Source</b>	<b>N° de page dans manuel</b>
1	Sans	Relations familiales	J. Renard, Poil de Carotte, éd. ENAG	109
2	Un conseil bien raisonnable!	L'asile	E.E. Cioran, Aveux et anathèmes, éd. Gallimard	110
3	Sans	Les instituteurs	E. Charles, Une soupe aux	111

			herbes sauvages, éd. Simoën.	
4	Qui a tué Davy Moore?	La responsabilité	B. Dylan (version française: Graeme All Wright)	112-113
5	Chère Zineb	Relations familiales	Sans	114
6	Candidature au poste de professeur de littérature	Candidature	sans	114
7	Sport et télévision	Relation entre sport et télévision	D'après l'Encyclopédie Larousse	116

**Tableau 18 Textes proposés dans le cadre de la 2<sup>ème</sup> séquence (chapitre III)**

Les thèmes abordés dans cette séquence sont aussi variés : le thème des relations familiales est traité dans deux textes (p. 109 et p. 114) selon deux points de vue différents. Sont aussi présents les thèmes de la vie en asile (p. 110), le rôle des instituteurs et des institutrices (p. 111), la responsabilité (p. 112-113) et sport et télévision (p. 116). L'examen du tableau ci-dessus montre que les sources de provenance de ces textes sont aussi variées : une nouvelle (*Poil de carotte* de J. Renard), livres (*Aveux et anathèmes* (aphorismes, de E.E. Cioran), récit autobiographique (*Une soupe aux herbes sauvages* de E. Charles) et l'Encyclopédie Larousse (Sport et télévision).

#### ▪ **Le fait divers (Chapitre 4)**

Le chapitre ayant pour objet d'étude *Le fait divers* (Projet 3) semble l'emporter en matière de textes proposés. Ainsi, rien que pour la première séquence, le nombre est de quatorze : *Saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba*, *Bousmail. Explosion dans une usine de fabrication de verre* et *Conduite stressante dans les embouteillages. On écrase même les policiers* (p. 123), *Millionnaire grâce à la grève des éboueurs !!* et *Canada. Un séisme de magnitude 5,4 secoue le sud du Québec* (p. 124), *Invasion des acridiens. 4500 ha infestés à Tlemcen* (p. 128), *Camion contre voiture à Bouira*, *Il rata son suicide, mais pas sa fortune* et *Démantèlement d'un réseau de trafic de drogue* (p. 129), *Trois Français arrêtés en possession de drogue près d'Azeffoun*, *Neuf rescapés du tsunami retrouvés* (p. 13), *Dernière heure. Oklahoma*, 20 janvier 2014 sont les titres respectifs de ces textes, sans oublier les deux textes non titrés et éclatés (p. 130) ainsi que celui de la page 138 donné à titre d'évaluation formative.

Les sources de ces textes parus au début des années 2000, entre mai 2003 et mars 2005, sont elles aussi variées que les thématiques traitées. Deux organes de presse, Info Soir

(p. 123 et 131) et El Watan (p. 128 et 129) l'emportent avec trois textes chacun suivis d'El Moudjahid (p. 123 et 124) et de Marianne (124 et 129) avec deux textes chacun puis du journal Liberté avec un seul texte (p. 123).

La seconde séquence paraît moins fournie en matière de textes par rapport à la précédente puisque le corpus est réduit à sept textes dont un, non titré, donné à titre d'évaluation formative (p. 138) et l'autre, *Le maire de Prague se déguise* (p. 142) à titre d'évaluation certificative. Les autres, *Thaïlande. Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies* (p. 134) qui occupe toute la page, *Il voulait voler un singe* et *Douleur. Le chien écrasé de la semaine s'est suicidé* (p. 136) et *Les prodigieux retours de deux chiens* (p. 140) sont des faits divers qui procèdent de diverses sources dont Le Quotidien d'Oran (p. 134), Le Soir d'Algérie (p. 136), Marianne (p. 136, 138 et 139) et El Watan (p. 142). Le dernier texte est un texte poétique, *La grasse matinée* de J. Prévert (p. 140- 141). Dans cette séquence, c'est Marianne qui l'emporte avec trois textes.

### ▪ La nouvelle et l'étude du narratif (Chapitre 5)

Cependant, si « *le fait divers constitue une première incursion dans le domaine du narratif* » comme disent les auteurs du document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> AS, singulièrement, l'étude du narratif ou plutôt du texte littéraire est repoussée vers la fin du manuel où tout un chapitre du troisième projet lui est consacré sous le titre de *La nouvelle*.

C'est un extrait du texte *Le K* de Dino Buzzati qui ouvre la première séquence. Il est suivi de quatre autres : *Le jour de flûte de Hamelin* de P. Mérimée, *Le jeune conteur* de D. Pennac (p. 158), un texte non titré (p. 159), *Happé par un poulpe* de J. Vernes, un autre texte non titré de Gustave Flaubert donné à titre d'évaluation formative. Le corpus de textes inscrits dans cette séquence se présente comme suit :

N°	Titre du texte	thème	Source	N° de page dans manuel
1	Le K (extrait)	Le monstre	D. Buzzati, <i>Le K</i> , éd. Pocket	153- 154
2	Le joueur de flûte de Hamelin	Les rats de Hamelin	P. Mérimée, <i>Contes et légendes</i>	158
3	Le jeune Conteur	Le jeune Conteur	D'après D. Pennac, <i>L'œil du loup</i>	158
4	Sans	La lutte pour les droits civiques	Revue, <i>I had a dream</i> , 29/04/88	159

5	Happé par un poulpe	Le calamar	J. Vernes, <i>20 000 lieues sous les mers</i>	160
---	---------------------	------------	---	-----

**Tableau 19 Textes proposés dans le cadre de la 1<sup>ère</sup> séquence (chapitre V)**

L'ensemble ainsi constitué, composé presque exclusivement de textes littéraires, Le *K* de D. Buzzati, *Contes et légendes* de P. Mérimée, *L'œil du loup* de D. Pennac, *20 000 lieues sous les mers* de J. Vernes, en plus du texte non titré qui n'appartient pas à ce registre (p. 159), forme le corpus de textes à lire dans le cadre de cette séquence où la littérature de jeunesse, présente avec au moins deux textes, Le *K* de D. Buzzati et *L'œil du loup* de D. Pennac, voisine avec des textes plus légitimes comme *20 000 lieues sous les mers* (J. Vernes).

Les thèmes abordés sont aussi variés mais le fantastique semble l'emporter ici. Les sources de provenances le sont aussi avec une nouvelle fantastique (Le *K*), deux romans : *L'œil du loup* et comme *20 000 lieues sous les mers* (roman d'aventures), un livre de contes (*Contes et légendes*) et une revue (p. 159).

La deuxième séquence paraît plus brève car elle ne propose que trois textes : *La clé d'or* de Grimm (p. 166), un autre extrait du texte *Le K* de Buzzati (p. 167), intitulé *L'obsession de Stefano* et un texte retouché, *Les tortues de mer* de B. Clavel. L'auteur du guide du professeur de 1<sup>ère</sup> AS Lettres note alors que « la brièveté de certaines nouvelles (parfois une seule page (...)) » ne diminue en rien la richesse de ce genre » (p. 53).

Les thèmes abordés dans ces trois extraits touchent à des sujets variés. On retiendra ici qu'exception faite du premier texte qui traite du fantastique, la thématique retenue pour ce chapitre, l'homme et la mer, est respectée dans les deux autres textes. Les sources sont variées avec un livre de contes, celui de Grimm, une nouvelle (le *K* de D. Buzzati) et un recueil de légendes marines intitulé *Légendes de la mer* de Bernard Clavel.

Enfin, c'est un texte de D. Buzzati, *Le chef*, tiré d'un recueil de nouvelles intitulé *Les nuits difficiles* qui ouvre la troisième et dernière séquence. Nécessairement riche en textes, neuf au total, dont plus de la moitié sont non titrés, on y trouve encore une fois exprimé ce souci permanent de proposer aux apprenants des textes adaptés à leur niveau. En plus du texte déjà cité, deux autres extraits du *K*, du même auteur, sont ici proposés à l'étude dont le premier est intitulé *Vie de marin* (p.178-179) et l'autre est non titré (p. 183). Parmi les autres textes qui ne portent pas de titre, nous pouvons citer celui d'Hemingway (p. 173), celui de T.

Amrouche (p. 175), celui de Balzac (p. 176) et celui d'E. Zola (p. 186). Le reste, des textes titrés, est, dans l'ordre, *Dans la tempête* (p. 175) de P. Loti et *Le loup et l'agneau* (p. 180) qui est une fable de La Fontaine. Le tout se présente comme suit :

N°	Titre du texte	thème	Source	N° de page dans manuel
1	Le chef	Le sérieux	D. Buzzati, <i>Les nuits difficiles</i> , éd. Laffont	171
2	Sans	L'homme et la mer	D'après Hemingway, <i>Le vieil homme et la mer</i>	173
3	Sans	La maison familiale	T. Amrouche, <i>Histoire de ma vie</i>	175
4	<i>Dans la tempête</i>	La tempête	D'après P. Loti, <i>Pêcheur d'Island</i>	175
5	Sans	Le portrait	Balzac, <i>Les chouans</i> , éd. ENAG	176
6	Vie de marin	La rencontre du monstre	D. Buzzati, <i>Le K</i> , éd. Pocket	178-179
7	<i>Le loup et l'agneau</i>	Les animaux	J. De La Fontaine	180
8	Sans	La rencontre du monstre	D. Buzzati, <i>Le K</i> , éd. Pocket	183
9	Sans	La petite mendicante	D'après E. Zola, <i>Le rêve</i>	186

**Tableau 20 Textes proposés dans le cadre de la 3<sup>ème</sup> séquence (chapitre V)**

A cette diversité textuelle correspond une multiplicité de thèmes abordés dont celui de l'homme et la mer qui revient dans plusieurs textes : d'abord dans le texte d'Hemingway (173), puis dans celui de P. Loti, *Dans la tempête* (p. 175), ensuite dans les deux extraits de D. Buzzati (p. 178-179 et p. 183). Le thème du sérieux est abordé dans le premier texte de D. Buzzati (p. 171), celui de la maison familiale est traité dans le texte de T. Amrouche (p. 175), celui des animaux dans la fable de La Fontaine (p. 180) et enfin celui de l'enfance malheureuse dans le texte d'E. Zola (p. 186).

Les sources de provenance de ces textes sont à l'image de cette diversité qui les caractérise. On y trouve deux nouvelles (*Les nuits difficiles* et *le K* de D. Buzzati), quatre romans (*Le vieil homme et la mer* d'Hemingway, *Pêcheur d'Island* de P. Loti, *Les chouans* de Balzac et *le rêve* d'E. Zola), une autobiographie (*Histoire de ma vie* de T. Amrouche) et une fable de La Fontaine.

Tout ceci nous autorise à dire que le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS est très riche, à en juger par le nombre de textes proposés, et le choix semble être guidé par le désir de faire

varier les lectures et de faire de cette pratique scolaire une expérience qui ouvre sur des modes d'approche eux aussi variés. Le discours des manuels scolaires semble ainsi être pénétré par les orientations du discours de la recherche qui insiste justement sur la diversification des supports, à l'image de ce qu'en dit Giasson dans *La lecture, de la théorie à la pratique* : « pour développer une véritable compétence en lecture chez les élèves, il est primordial de leur donner à lire des textes variés tant par leur origine, leur genre et leur structure que par leur contenu ». (Giasson, p. 104)

Cette propension ne date donc pas d'aujourd'hui et n'est pas spécifique aux classes de FLE. Dufays et al. (2005 :51), se référant à Chartier et Hébrard, rappellent que pour la classe de français langue maternelle, d'importants déplacements ont eu lieu depuis les années 70 dont l'éclatement du corpus de lecture « dans lequel tous les types de « textes » peuvent avoir leur place ». Pour le cas du FLE, il ne faut surtout pas oublier que l'approche communicative a prôné ouvertement l'ouverture aux textes authentiques et il est aisé de distinguer ces orientations dans les contenus des programmes du secondaire.

### **3. 2 | En 2<sup>ème</sup> AS**

En 2<sup>ème</sup> AS, le discours des programmes tout comme celui du document d'accompagnement du programme présentent, selon le même mode, les objets d'étude destinés à ce niveau. Il s'agit, dans l'ordre que présente ce document, du discours objectivé, du discours théâtral, de l'argumentation (le plaidoyer et le réquisitoire), de la nouvelle d'anticipation, du reportage touristique/récit de voyage et du fait poétique. Il n'est pas rare, à ce stade, de voir que le lien entre certains objets étudiés en 1<sup>ère</sup> AS et d'autres destinés à la 2<sup>ème</sup> AS soit mis en évidence. Ainsi du cas du discours de la vulgarisation scientifique et du discours objectivé à propos desquels les auteurs disent qu'

en 1<sup>ère</sup> AS, les apprenants ont déjà été familiarisés avec le texte de vulgarisation scientifique. Pour la 2<sup>ème</sup> AS, le travail portera sur le discours objectivé. On y verra les différents démarches et procédés de la démonstration, dans le cadre de l'exposé objectif de faits ou de phénomènes. On s'attachera aussi à mettre en évidence les outils rhétoriques (modes d raisonnements logiques), linguistiques et syntaxiques permettant de donner à un discours un aspect objectif. On parlera alors de discours objectivé (DAP, 2006).

Rien n'est donc laissé au hasard et encore moins aux spéculations qui pourraient nuire aux visées. L'approche textuelle prend une tournure toute différente puisqu'on est

amené à distinguer entre activités de compréhension, activités complémentaires et élargissement, réservé à l'étude des textes poétiques dont ceux donnés à la fin du manuel (pages 200 à 222).

### ▪ **Le discours objectivé (chapitre 1)**

Cet objet d'étude s'inscrit, comme nous venons de le voir, dans la suite du discours de vulgarisation scientifique, déjà abordé en 1<sup>ère</sup> AS. Le traitement dont il fait l'objet obéit à un agencement en séquences didactiques ou la lecture porte sur des objets textuels diversifiés. Dans cette configuration d'ensemble, la première séquence de ce premier chapitre (premier projet) se trouve presque exclusivement ouverte à l'activité de *compréhension*. La nature de cet objet étudié incite au choix de supports appropriés et c'est ainsi que les cinq textes affectés à cette activité de *Compréhension* traitent de thèmes variés : *La société des abeilles* (p. 15), *Les relations dans un écosystème* (p. 17), *La cellule animale* (p. 19), *La science* (p. 20) mais qui convergent tous vers l'objectif affiché.

La spécificité de cet objet d'étude conduit à varier les sources. Deux de ces textes procèdent de deux manuels différents de biologie : le premier du manuel de biologie, Hatier, de 5<sup>ème</sup>, le second du manuel de biologie, Bordas, collection Tavernier, 5<sup>ème</sup>. Le troisième provient d'*Eléments de biologie* de C. Patin et J. C Boisson et le dernier de « *À toi qui n'es pas encore né(e)* » d'Albert Jacquard. L'autre activité introduite dans cette séquence est une activité dite *Production* construite autour d'un seul texte : *L'ONU et ses Satellites*. Celui-ci n'est pas destiné, comme c'est le cas pour les textes qui viennent d'être cités, à la compréhension, mais à servir d'appui à une activité de recherche et les auteurs du guide destiné aux professeurs le précisent d'ailleurs : « *Entraînement à l'écrit : réalisation d'un mini dossier documentaire à partir d'un texte support L'ONU et ses Satellites* (p. 21-22). Il semble toutefois que le manuel scolaire et le guide pédagogique destinés aux professeurs n'utilisent pas le même vocabulaire à propos de cette activité. Si comme nous venons de le préciser le manuel parle de *Production*, le guide cité parle d'*Expression* au sens d'entraînement à l'écrit et il est même précisé à propos de ces activités qu' « *Elle aide les apprenants à construire du sens dans leurs productions par la réutilisation et la réactivation des savoirs et savoir-faire acquis* ».

Ce n'est donc qu'à partir de la deuxième séquence que *les activités complémentaires* paraissent comme celles de *compréhension* reliées à la lecture. Deux textes sont alors étudiés à ce titre d'activité : *Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique* (p. 24) et *Manipulation du vivant* (p. 26) et le troisième est donné sous le label d'*activités complémentaires* et s'intitule *Les séismes* (p. 29). Pourtant, rien ne paraît distinguer les deux tant le mode de questionnement reste le même. Et si le guide du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS précise que les activités de *compréhension* « visent à préparer les apprenants à donner du sens aux messages multiformes qu'ils reçoivent, à partir d'une approche raisonnée des techniques d'accès au sens, d'une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles, à l'étude des types d'organisation de plus en plus hétérogènes et en même temps qu'à un regard critique sur les contenus », rien n'est dit à propos des *activités complémentaires* qui ne s'articulent pas de manière exclusive à la lecture (cf. par exemple page 23) .

Pour ce qui est des sources de ces textes, les deux premiers proviennent de deux sources déjà citées : le premier du *Manuel de biologie, Bordas, collection Tavernier, 5<sup>ème</sup>* et le second de « *A toi qui n'es pas encore né(e)* » d'Albert Jacquard. Le troisième quant à lui est tiré d'un autre manuel de biologie : *Manuel de biologie, Bordas, Collection Tavernier, 4<sup>ème</sup>* .

S'agissant de la dernière séquence de ce premier chapitre, elle semble très courte dans le manuel puisque les auteurs ne proposent qu'un seul texte, *Trois clés de la génétique* (p. 33-34) tiré du *Le courrier de l'UNESCO*. Les rédacteurs du guide pédagogique destiné aux professeurs suggèrent en plus un retour au texte *Les graisses au banc des accusés* (p. 14) justifié ainsi « *reprise du document ayant servi à l'évaluation diagnostique pour une analyse détaillée et approfondie* ».

## ▪ **Le plaidoyer et le réquisitoire (chapitre 2)**

Commençons par remarquer que l'ordre de cet objet d'étude n'est pas le même dans les différents textes. Dans le programme et le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, il vient en deuxième position des objets d'étude, juste derrière le discours objectivé, alors que dans le document d'accompagnement du programme, il occupe la troisième position après le discours théâtral, présenté en second emplacement. A côté de cet écart léger qui pourrait être interprété, en l'absence de tout éclairage sur cette question, par une quelconque marge de manœuvre que possèderaient les enseignants des classes de Lettres en matière de

programmation des contenus d'enseignement/apprentissage et de déplacement de certains objets d'études, il est à noter aussi que, dans ces mêmes textes, cet objet d'étude est désigné différemment. Dans le programme et le manuel scolaire, il est question de plaider et de réquisitoire alors que dans le document d'accompagnement du programme, cet objet d'étude paraît d'abord sous une autre désignation : l'argumentation avec une mise en évidence entre parenthèses qui reprend l'appellation du programme (plaider et le réquisitoire), ce qui donne à voir ceux-ci comme des sous genres de l'argumentation, sans toutefois préciser davantage la spécificité de ces deux situations d'argumentation qui sont en réalité des genres judiciaires puisque, dans le discours dudit document, les auteurs qui consacrent six pages à la question de l'argumentation ne disent pas un seul mot du plaider et du réquisitoire dont la spécificité paraît complètement ignorée. C'est, paradoxalement, le discours du manuel scolaire qui tente d'apporter des éléments de réponses à cette question mais seulement pour l'un, le plaider, et pas pour l'autre, le réquisitoire. Nous pouvons ainsi lire, contrairement au réquisitoire dont on ne trouve aucune interprétation dans le discours officiel, que

Le plaider c'est la défense passionnée d'une idée, d'une opinion, d'un avis, d'une personne. L'énonciateur intervient et prend parti personnellement. Il donne explications et preuves à son destinataire. Le destinataire doit découvrir les enjeux du texte et sa portée. (p. 59)

Le projet construit autour de cet objet d'étude s'ouvre sur un texte intitulé *Nucléaire et développement durable* (p. 52), tiré du *Courrier de l'UNESCO* qui date de février 2001 et donné à titre d'évaluation diagnostique et est présenté en trois séquences. Juste après le texte cité, la première séquence propose une suite de textes, six au total, dont trois destinés aux activités de compréhension, *Plaider pour l'action* d'Albert Jacquard (p. 53), *Parrainer un enfant du bout du monde* de Bruno Meura (p. 56) et *Protéger le patrimoine* d'A. Benfodda (p. 58), un aux activités complémentaires : *Plaider pour un tourisme consensuel* d'après Mike Robinson (p. 2- 63), un autre à la production : *Eloge de la vie bédouine* de l'Emir Abdelkader (p. 60-61) et un *texte Echo*, traduit de l'Arabe, *La volonté de vivre* d'Abou-L-Qassim Ach-Chabbi (p. 55). Le nom *Plaider* utilisé dans deux titres de ces textes cités n'est pas sans rappeler l'objet d'étude du projet en question.

Certaines références déjà rencontrées reviennent comme un leitmotiv et on commence à deviner les préférences des auteurs du manuel. Il s'agit surtout d'« *À toi qui n'es pas encore né(e)* » d'Albert Jacquard (p. 53) et *Le Courrier de l'UNESCO* (p. 52 et 62-63).

Pour le reste des textes, seule la référence du texte *Protéger le patrimoine* est donnée et il s'agit de : Le courrier de SDH- Mars-Avril 2005 n° 2.

La suite du projet s'annonce rapide avec seulement deux textes à étudier en séquence 2. Il s'agit de *Dérive de la science* (p. 64) d'Albert Jacquard donné à titre de compréhension et *Venise ou la kermesse frénétique* d'E. Edelmann (*Le Monde*, 12 janvier 1988) à titre d'activités complémentaires. En ce qui concerne la séquence 3, les textes proposés à titre de compréhension sont : « *La solution des petits réacteurs* » de Christian Stoffaes (p. 67) tiré de Le courrier de l'Unesco de février 2001 et « *la peste et le choléra* » de Corine Veithen (p : 67-68) tiré lui-même du même numéro que nous venons juste de citer. Un dernier texte, le dernier de la séquence, est donné à titre d'activités complémentaires. Il s'agit de *Le nucléaire, parade à effet de serre ?* de Christine Laurent (p. 69-70). Pour ces deux séquences, le recours à la revue *Le courrier de l'UNESCO* comme source électorale se confirme avec trois textes, ceux de la séquence trois, et dont l'un est adapté (Adapté de Christine Laurent, Le courrier de l'UNESCO, Février 2001).

Pour ce qui est du troisième projet (chapitre 3 et chapitre 4), deux objets d'étude sont étudiés : le reportage touristique/le récit de voyage et la nouvelle d'anticipation et chacun de ces objets d'étude est explicitement relié à une intention de communication : « *relater pour informer et agir sur le destinataire* » pour le premier et « *relater pour se représenter un monde futur* » pour le second.

### ▪ **Le reportage touristique et le récit de voyage (chapitre 3)**

Nous remarquons encore une fois que l'ordre de cet objet n'est pas le même dans les différents textes : dans le programme et le document d'accompagnement du programme, il est donné en cinquième et dernière position, juste après la nouvelle d'anticipation alors que dans le manuel scolaire, il vient en troisième position, après le plaidoyer et le réquisitoire et devance ainsi la nouvelle d'anticipation. Le document d'accompagnement du programme, le plus fidèle des textes au programme, précise l'importance de ce type d'objets pour l'enseignement/apprentissage des langues « *Les récits de voyage se révèlent être un vaste champ de recherche, aisément exploitable didactiquement. L'apprenant peut, grâce à ce support améliorer ses compétences linguistiques, culturelles et intellectuelles* » (DAP, 2006)

tout en mettant l'accent sur trois éléments constitutifs de ce genre de textes : la subjectivité, la narration et la description.

Avec cet objet d'étude, on entre dans le domaine du récit avec l'étude de deux textes à titre d'activité de *compréhension*. Il s'agit de *Carnet de voyage : de Niamey à Gao* de M. Réda Brixi (p. 88- 90) et de *De Djelfa à Laghouat* d'Eugène Fromentin (p. 92- 95). On continue à emprunter à des sources variées telles que le journal *Le Quotidien d'Oran* du 02 novembre 2005 pour le premier texte et *Un été dans le désert* de Fromentin mais les textes abordés paraissent un peu plus longs par rapport à ceux déjà observés et dont certains peuvent s'étaler sur quelques pages (3 à 4). Cependant, il est à remarquer que bien que les auteurs du manuel ne proposent que deux textes, ceux déjà cités, les auteurs du guide pédagogique destiné aux professeurs proposent à la fin de cette séquence une activité dite *Élargissement* réservée à l'étude d'un des textes poétiques donnés à la fin du manuel (pages 200- 222).

*Azeffoun, la mer et le reste...* (p. 98- 99) de Tahar Djaout qui ouvre la deuxième séquence est l'un des deux textes donnés à titre d'activité de *compréhension*. C'est un texte paru dans *Algérie actualité* du 21-27 janvier 1982. Il est suivi de deux *Textes Echos*, l'un intitulé *Le petit village* de C. Ramuz (p. 101) et l'autre est de Boualem Bessaih (101-102). Pour les auteurs du guide pédagogique, ces deux textes sont étudiés à titre d'*activités complémentaires*. Le deuxième est *Le départ à l'exil* (p. 103-106) tiré du roman *Les chemins qui montent* de Mouloud Feraoun.

Dans cette même séquence, deux autres textes *Carnaval de Venise* (p. 108) tiré d'un guide de vacances et *Chronique de Maghnia à El Kala. Oran* d'Ali Belouad paru dans *Les débats* du 4-10 octobre 2005 sont proposés sous le label de *Production*. La question qui leur est associée est la suivante « *en vous inspirant du texte « Carnaval de Venise » et en vous aidant du texte « De Maghnia à El Kala », rédigez puis présentez un texte publicitaire qui invite les gens à visiter Oran ou un autre lieu de votre choix* ».

Enfin, un dernier texte, *spécial Omra* (p. 111), donné à titre d'*activités complémentaires* avec une carte géographique, est censé être utilisé pour tracer l'itinéraire d'un programme Omra.

#### ▪ **La nouvelle d'anticipation**

En 2<sup>ème</sup> AS, l'étude la nouvelle d'anticipation « *dont les faits racontés sont empruntés aux réalités supposées de l'avenir* » (DAP, 2006) s'inscrit dans la suite de la nouvelle à caractère réaliste abordée en 1<sup>ère</sup> AS, avec une attention particulière aux noyaux/catalyses, aux différents points de vue du narrateur et au cadre spatio-temporel.

*Le texte Winston, le prodige* (112-119) qui ouvre la séquence 3 est l'un des plus longs textes proposés par ce manuel puisqu'il s'étale sur huit pages et est le seul donné à titre d'activité de *compréhension*. Dans cette séquence, Jacques Prevert revient encore une fois avec un autre texte, *Le cancre* (p. 122) tiré de *Paroles* et donné à titre d'*activités complémentaires* (Texte Echo). Sous le même label, *Galerie de célébrités* (124-125), une nouvelle de Michel Jeury, est donnée et devant servir de base à une activité de production qui consiste à produire une fiche de lecture à partir d'une fiche méthodologique (p. 126).

L'activité de *compréhension* se poursuit dans ce projet avec un autre texte, *Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Leo en 2020* de Pierre Van de Ginte (127-131) qui lance la séquence 4 et qui provient de « *L'évènement du 7 au 30/01/1999*. Du côté de l'activité *Élargissement*, ce sont encore sept autres textes qui sont proposés. Il s'agit de *De quoi sera fait demain* d'après Joël D Rosnay (p. 135) donné à titre d'*activités complémentaires*, 2006-2016. Les autres, cinq au total, sont introduits dans le cadre d'un dossier intitulé *Pour en savoir plus* (p. 137-140). Il s'agit de *Ces inventions vont changer nos vies* (p. 137-138), *d'Un airbus avec salle de sport* (p. 138) de *OGM : une fraise aussi grosse qu'un melon* (p. 139), de *Avion à hydrogène ou dirigeable électrique ?* (p. 139) et de *À 200 km/h dans la voiture sans pilote* (p. 140). Il est à noter que parmi ces cinq textes cités, seule la référence du dernier est donnée, à savoir Marine Betty Cusso du *Figaro Magazine* du 25/02/2006. Enfin, *Le cerveau* (p. 150) tiré du livre *Le grand livre des robots* d'Isaac Asimov est donné à titre d'évaluation certificative.

## ▪ **Le discours théâtral (chapitre 5)**

Réservé en exclusivité aux classes Lettres, le discours théâtral est crédité de finalités spécifiques et son intérêt aussitôt mis en évidence par le discours du document d'accompagnement du programme :

Le théâtre est un genre dont l'étude se révèle intéressante à plus d'un titre. Il est avant tout l'imitation d'une situation réelle que des comédiens se chargent de représenter devant les yeux du spectateur. L'action qu'il représente vise non

seulement la vue du spectateur, mais aussi son ouïe, car elle est soumise aussi bien aux codes gestuels (par le corps, le jeu), que verbaux (le discours) et sonores (DAP, 2006).

Après *Suivez le guide* (p. 153) de Jacques Prévert donné à titre d'évaluation diagnostique, ce sont deux textes qui servent de supports pour la *compréhension* dans le cadre de la première séquence : *Monsieur moi* (p. 154-156) et *Le cid-synopsis* (p. 160). En production, c'est le texte *Soyez moderne, que diable !* (p. 165) de Raymond Queneau tiré du *Le vol d'Icare* qui sert de support à une activité d'adaptation à la scène. Pour ce qui est des *activités complémentaires*, cinq autres textes sont proposés à l'étude : *L'appel* (p. 166), *Avoir ou ne pas avoir quelque chose* (p. 167), « *Divers* » (p. 168) et *Agence de voyage* (p. 169) de l'auteur Eugène Ionesco. Le mot *sketchs* tout au début de la page 166 informe sur le registre de ces textes. Enfin, l'activité *Elargissement* vient rappeler que la séquence se clôt par l'étude d'un texte poétique, choisi dans le répertoire des textes donnés dans les pages 200 à 222.

Pour ce qui est de la séquence 2 qui s'annonce très brève, c'est une bande dessinée intitulée *Dialogue de sourds* (p. 172) qui sert de support à l'activité de compréhension. Seules deux pages du manuel scolaire (pp. 172-173) lui sont consacrées. Les auteurs du guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs renvoient, ensuite les utilisateurs du manuel scolaire aux pages 200 à 222 pour l'étude d'au moins un texte poétique, pour ce qui est des activités d'élargissement. La séquence 3, brève elle aussi, s'ouvre sur un texte *Pinocchio Le Robot* (p. 174- 177) qui s'étale sur quatre pages, donné à titre d'activité de *compréhension*, et dont la source de provenance est un site internet : [www. Scenario-mag.com](http://www.Scenario-mag.com). Le deuxième et dernier support est intitulé *Une classe agitée* (p. 194) proposé à titre d'évaluation certificative.

## ▪ **Le fait poétique**

Le dernier objet d'étude inscrit dans le programme est le fait poétique, toujours en qualité d'objet d'enrichissement et non de maîtrise. Dans l'économie du manuel scolaire, les textes poétiques ne sont pas intégrés aux projets et séquences didactiques comme c'est le cas pour le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres. Les textes poétiques à étudier sont donnés à la fin du manuel, dans la partie intitulée *florilège* (pp. 200-222) sans précision aucune en ce qui concerne les textes à étudier dans telle ou telle séquence. Le choix des textes est laissé à la discrétion des professeurs eux-mêmes. Il reste à rappeler pour terminer, que la prise en compte du fait poétique « *ne vise pas que l'étude de la poésie pour elle-même, mais on invite*

à travailler les formes poétiques utilisées habituellement dans divers discours » comme le soulignent les auteurs du document d'accompagnement du programme (MEN, 2006)

### 3. 3 | En 3<sup>ème</sup> AS

En 3<sup>ème</sup> année, le discours du document d'accompagnement du programme place le document historique en tête des objets à étudier. Viennent ensuite, dans l'ordre indiqué, l'argumentation (l'appel) et la nouvelle fantastique. À ce sujet, ce document ne semble pas tout à fait fidèle aux recommandations du programme qui fait part de quatre objets d'étude plutôt que de trois. Le débat d'idée figurant en deuxième position des objets d'étude semble sinon être ignoré du moins faisant partie de l'argumentation. Le fait poétique, même s'il n'est pas mentionné parmi les objets d'étude, est reconduit et est toujours considéré non comme objectif de maîtrise mais comme objectif d'enrichissement.

#### ▪ Le document historique

Documents et textes d'histoire (programme), le document historique (DAP) et textes et documents d'histoire (manuel scolaire) sont les appellations utilisées dans ces différents textes pour désigner cet objet d'étude qui se décline en trois séquences.

Après *Main*, texte retouché de J. Hamburger (p. 8) tiré du *Dictionnaire promenade* et donné à titre d'évaluation diagnostique, l'activité de lecture dans la première séquence s'annonce très serrée avec huit textes dont un, non titré, donné à titre d'évaluation certificative (p. 26). *Histoire de la coupe du monde* (p. 10), *Brève histoire de l'informatique* (p. 11), *La colonisation française* (p. 12), *Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes* (p. 14-15), *La société européenne d'Algérie* (p. 18), *La population urbaine en Algérie dans les années 1920* (p. 20) et *Chant populaire kabyle* constituent le lot de textes à aborder dans cette première séquence et, à l'évidence, les propos tenus aujourd'hui sur la multiplication et la diversification des sources trouvent, encore une fois, leur écho dans ce manuel. *L'Internaute Magazine* (p. 10 et 11), site internet *el-mouradia.dz* (p. 12), *Histoire des Arabes* de Dominique Sourdel (p. 14-15), *La Conquête Coloniale et la Résistance* de Mahfoud Kaddache (p. 18), *Histoire du nationalisme algérien* de Mahfoud Kaddache (p. 20), *Femme du Maghreb* (p. 24) et *Esclaves et négriers* de J. Meyer (p. 26) sont la preuve de cette diversification des ressources. *Chant populaire kabyle* est le seul texte poétique abordé dans

cette séquence. Du point de vue des domaines des savoirs, ils ouvrent aussi à une multiplicité de thèmes historiques avec une préférence nette pour ceux reliés à l'histoire algérienne.

Cette faveur accordée aux textes traitant de l'histoire de l'Algérie se confirme avec la deuxième séquence où cinq autres textes sont prescrits dont un, le dernier à titre d'évaluation formative. *Delphine pour mémoire* de Didier Daeninckx (p. 27-28), *Histoire du 08 mai 1945* de M. Yousfi (p. 30-31), *Le 1<sup>er</sup> Novembre à Khenchela* de Salem Boubakeur (p. 33), *Femmes algériennes dans les camps* M. Kaddache (p. 35-36), *Dans la gueule du loup* de Kateb Yacine (p ; 39) et *L'évasion* de M. Yousfi (p. 41) qui constituent la part de textes allouée à cette séquence se distinguent eux aussi par la diversité de leurs sources dont *Actualité de l'Emigration*, *L'Algérie en marche* et *Récits de feu*.

On ne peut donc s'attendre à un changement de perspective dans la troisième séquence qui vient elle aussi, avec son contingent de textes, compléter le tableau que les auteurs du manuel ont voulu dessiner, à grands traits, d'une partie de l'histoire de l'Algérie sauf pour le texte *Mathématiques et astronomie* donné à titre d'évaluation certificative. *Une guerre sans merci* de Mahfoud Kaddache (p. 43), *Le bras de fer avec l'ordre impérial* de Réda Malek (p. 45-46), un texte non titré de M. Yousfi (p. 48) *Les Algériens et la guerre* de Khaoula Taleb Ibrahim (p. 50-51) témoignent de ce choix.

### ▪ **L'argumentation**

Deux objets d'étude sont inscrits sous le label de l'argumentation en 3<sup>ème</sup> AS: le débat d'idées et l'appel qui ne concerne que les classes de lettres. Les auteurs du document d'accompagnement du programme rappellent à ce propos que :

L'étude du texte argumentatif en 3<sup>ème</sup> AS portera sur la mise en évidence des stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir (l'exhortation), ainsi que celle des textes polémiques (le débat d'idées). On y approfondira l'étude de l'organisation du type exhortatif. On y verra les éléments inhérents à la rhétorique de l'appel ainsi que les figures de style de la réfutation dans le cadre de l'étude du type polémique (DAP, 2006 : 10).

### ▪ **Le débat d'idées**

L'approche de cet objet d'étude tient explicitement compte de ce qui a été déjà fait en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>ème</sup> AS et s'inscrit délibérément, comme nous l'avons remarqué plus haut, dans le prolongement des apprentissages accomplis en matière d'argumentation. L'auteur du guide du professeur explique que :

Partant du principe que l'élève a déjà travaillé l'argumentation (en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>ème</sup> AS), nous l'orientons, à travers l'étude des textes proposés dans le manuel, vers l'utilisation de cette argumentation dans une situation de communication définie inscrite dans un mode procédural précis (le débat) et un enjeu spécifique: échanger ses points de vue dans le cadre d'une discussion sur une question, ou une autre pour aider à la prise de décision. Il s'agit d'émettre un avis, une opinion en l'appuyant par des arguments pour convaincre de sa pertinence et de sa justesse. Il ne s'agit pas de convaincre pour s'imposer, encore moins de s'opposer pour s'opposer (Mahboubi, 13).

Autant dire qu'on ne peut être plus clair ni même convaincant. Une suite de textes, huit au total, de longueurs plus ou moins variables, est alors inscrite dans le manuel scolaire au titre de la première séquence. *Les OGM en question* de Catherine Vincent (pp. 65-66), *Hamid Serradj réunit les fellahs* de Mohamed Dib (pp. 68-69), *Comment reconnaître le racisme ?* (p. 72-73) et *Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde* (p. 74) de Tahar Ben Jelloun, *Le Titanic et les OGM* de J-C Membre (pp. 76-78), *Faut-il dire la vérité aux malades* de P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg (p. 80), un texte poétique non titré de Victor Hugo (p. 83) et un dernier de J. Cazeneuve, non titré aussi, donné à titre d'évaluation formative (p. 85) constituent le corpus de textes choisis par les auteurs du manuel scolaire et dont certains ont été, comme le montre l'expression "D'après" qui les précèdent, retouchés. A la diversité des thèmes ici abordés (OGM, la condition misérable des fellahs, le racisme, le Titanic, le rapport médecin-malade, l'exploitation des enfants, la guerre) s'ajoute la diversité des sources de provenance de ces textes. Deux écrits, le premier, celui de Catherine Vincent, et le quatrième, celui de Tahar Ben Jelloun, proviennent du journal *Le Monde*. On y trouve aussi deux romans : *L'incendie* de Dib, *Le racisme expliqué à ma fille* de Tahar Ben Jelloun, le site internet de l'Assemblée Nationale pour ce qui est du texte de de J-C Membre, un livre, *Changer la mort* de P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg, un recueil de poèmes, *Les contemplations* de Hugo et enfin l'article de J. Cazeneuve tiré de l'Encyclopédie Universalis 1995.

La deuxième séquence propose onze textes dont un à titre d'évaluation certificative (p. 113) et donne, d'entrée, sur un texte de Paul Valéry, *La crise des certitudes* (pp. 90-91), suivi de deux textes non titrés dont l'un est de Jean Jacques Rousseau (p. 93) et l'autre de Guy

de Maupassant (pp. 95-96). On peut être porté à reconnaître aisément, dans les deux autres textes suivants, celui de Rousseau, *La propriété privée, facteur d'inégalité* (p. 100) et celui de Voltaire, *La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau* (p. 101) qui donnent à voir la place réservée dans cette séquence au XVIII<sup>e</sup> siècle à travers ces deux éminents auteurs, les traits distinctifs de l'objet d'étude du présent chapitre ne serait-ce qu'à partir de leurs titres respectifs. Une lecture aussi rapide nous confirme dans cette idée et nous apprend que l'un des deux textes, celui de Voltaire, discours railleur par excellence, permet d'aborder, à travers certains de ces termes, le procédé de l'ironie.

On peut encore mentionner, toujours pour cette même séquence, les deux textes de Jorg Rohleder et Joachim Hirzel, *La naissance d'un géant* (p. 104) et *Insatiable Google* (pp. 105-106), celui d'Andrew Keen intitulé *Par-delà le bien et le mal* (p. 109) mais aussi *La philanthropie version 2.0* (p. 110) de Katie Hafner ou encore *Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Pansophe* (1766) donné à titre d'évaluation certificative (p. 113) qui nous disent beaucoup sur la place réservée à cette activité dans ce manuel de 3<sup>ème</sup> AS.

Cette mosaïque de textes est aussi riche en thèmes abordés : la crise de la certitude, la prise en charge familiale, la guerre, propriété et inégalité, Google, les données privées à l'ère d'internet qu'en sources de provenances : *Discours sur l'origine de l'inégalité* (Rousseau), *Questions sur l'Encyclopédie* (Voltaire), *Courrier Internationale*, etc.

## ▪ L'appel

Dans la description qu'ils donnent de cet objet d'étude, les auteurs du document d'accompagnement des programmes parlent d'un type de textes qui contient généralement :

- une partie expositive contenant un constat négatif ou insatisfaisant ;
- Une partie argumentative contenant l'idée de la nécessité d'un changement avec des indications sur l'action à entreprendre ;
- L'appel proprement dit qui sera la partie exhortative (2006 : 10).

De son côté, l'auteur du guide du professeur précise que :

l'émetteur de l'appel structure son discours pour obtenir l'adhésion de son interlocuteur ; pour cela, il présente d'abord une situation (jugée ou étant négative). Cela lui permettra de sensibiliser son interlocuteur à l'idée de changement, de réaction face à cette situation. Cet exposé de la situation permet d'introduire des arguments auxquels l'interlocuteur est préparé. Les arguments présentés,

l'incitation à l'action peut être possible et a toutes les chances d'aboutir (Mahboubi, 17).

Ces éclairages et bien d'autres, fournis par le discours des programmes, devraient permettre de mieux cerner la spécificité de cet objet. En ce qui concerne les supports, c'est une affiche du secours populaire algérien intitulée *Appel au secours populaire algérien* (p. 127) qui ouvre cette séquence, courte il faut le dire, car ne contient au final que cinq textes dont le dernier (p. 136) est donné à titre d'évaluation formative. Un extrait du premier appel adressé au peuple algérien par le Secrétariat général du Front de Libération Nationale, le 1<sup>ère</sup> novembre 1954, intitulé *Appel au peuple algérien* (p. 128) suivi de *Protégeons notre planète* de Jean Rostand (p. 130) puis d'un *Appel du directeur de l'Unesco* (p. 132) de Amadou Mahtar M'Bow constituent le lot de textes destinés à l'étude de cette forme de discours qui est l'appel. Les titres de trois de ces cinq textes commencent d'ailleurs par le mot « appel ».

Aussi brève que la précédente, la deuxième séquence n'en contient que six textes dont l'un, le dernier intitulé *Appel lancé par tous les prix Nobel de la Paix en 2001* (pp. 152-153) est donné à titre d'évaluation certificative. Celle-ci s'ouvre sur un texte intitulé *Appel de l'Abbé Pierre du 1<sup>er</sup> février 1954* (p. 139-140). La suite est constituée d'un texte intitulé *L'appel du 31 octobre 2000* (pp. 142-143) qui appelle à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie puis d'un autre qui date de 2006, intitulé *La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité* du Pr. Jean-François Delfraissy, directeur de l'ANRS puis d'un autre intitulé *La langue française : une part ou tare de notre histoire* de Slimane Bénaïssa (p.150-151). Ces deux derniers ne semblent pas, d'après leurs titres respectifs, tout à fait articulés à l'objet d'étude ici proposé. Les apparences sont pourtant souvent trompeuses. Enfin, le dernier de la liste est un poème intitulé *Supplique d'un enfant à ses enseignants* de Jacques Salomé (p. 154). Dans l'ensemble, ces textes se caractérisent par leurs titres plus ou moins longs. Certains en comptent jusqu'à douze mots (pp. 151- 152). Du point de vue de leurs contenus, ceux-ci touchent à plusieurs thématiques dont l'aide aux sans-abri, la torture en Algérie, le sida, la langue française, l'enfance et l'apprentissage.

Parmi tous ces textes ici proposés, nombreux sont ceux qui n'ont pas de référence dans la mesure où ils étaient produits dans le cadre d'un contexte spécifique. C'est le cas du texte de l'Abbé Pierre diffusé sur la chaîne radio Luxembourg. C'est aussi le cas des lauréats du prix Nobel de la paix. La référence de celui du Pr. Jean François Delfaissy reste quant à elle anonyme. Pareille chose peut être dite pour le texte poétique de Jacques Salomé dont la

référence en bas de la page 154 ne renvoie à aucun livre. Seules les références des deux restants sont citées. Il s'agit du journal l'*Humanité* du 31-10-2000 pour le texte intitulé *L'appel du 31 octobre 2000* et d'un roman, *Les fils de l'Amertume* de l'écrivain algérien Slimane Benaïssa.

## ▪ **La nouvelle fantastique**

Genre fictionnel de forme brève, la nouvelle fantastique vient clore la liste des objets d'étude inscrits dans les programmes du secondaire. Les auteurs du document d'accompagnement du programme de 3<sup>ème</sup> AS notent, à propos de son inscription dans le programme, sans trop de précisions quant à l'esprit de continuité ici évoqué:

Dans un esprit de continuité, on propose en 3<sup>ème</sup> AS la nouvelle fantastique, le fantastique étant considéré comme un genre littéraire qui repose sur l'hésitation d'un personnage confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit faire intervenir le surnaturel (ou une cause irrationnelle) pour l'expliquer. (MEN, 2006 : 14)

Cette relation ici suggérée entre trois objets d'étude (La nouvelle en 1<sup>ère</sup> AS, la nouvelle d'anticipation en 2<sup>ème</sup> AS et la nouvelle fantastique en 3<sup>ème</sup> AS) placée sous le signe de la continuité donne, toutefois, une bonne idée de la vision qu'ont les textes officiels à l'égard de la problématisation du fait littéraire et de la place qui lui revient dans le cycle secondaire et explique sans doute, pour une bonne part, la manière dont l'articulation faite dans le traitement de ce genre d'objets littéraires est envisagée sur le long terme. Aussi s'efforce-t-on de mettre en évidence l'élément nouveau qu'introduit l'approche de cet objet d'étude qui est le fantastique, présenté ici non comme un registre littéraire mais comme un genre. On notera ici l'apparente ressemblance entre la teneur de ce discours et la définition que donne Tzvetan Todorov dans son livre *L'Introduction à la littérature fantastique* : « *le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel* ». (1970: 29)

La démarche ici adoptée est néanmoins distincte puisqu'elle place au premier plan trois aspects :

- La structure complexe en distinguant le récit cadre des récits encadrés ;
- Les indices et les informants ;
- Le rapport temps de l'histoire/temps de la narration pour cerner le rythme du récit. (MEN, 2006 : 14)

S'agissant des supports textuels, c'est un texte de Gogol présentant la situation initiale de la nouvelle *Le nez* (p. 169-170) qui vient en tête de la liste d'extraits proposés dans le cadre de la première séquence, sept au total, et dont les deux derniers sont donnés, fidélité oblige, à titre d'évaluation formative (p. 183 et p. 184). Une nouvelle de Guy de Maupassant, *La Main*, dont on propose ici une étude intégrale, découpée en quatre parties, constitue la suite de textes à lire selon une démarche que l'auteur du guide du professeur justifie ainsi :

Nous avons opté pour le découpage d'une nouvelle plutôt que le recours à des extraits pour permettre à l'élève de suivre le cheminement de l'écriture de la nouvelle et mieux percevoir sa structure et les procédés utilisés (Mahboubi, p. 19).

Dans tous ces écrits, qui constituent la part de textes à lire dans cette séquence, le littéraire l'emporte haut la main avec ces quatre textes dont les deux nouvelles déjà citées. Les deux derniers, non titrés et donnés à titre d'évaluation formative, proviennent de deux sources différentes. L'un est d'un recueil de récits de Pierre Marc Orlan, intitulé *Sous la lumière froide* (p. 183) racontant un événement insolite et l'autre est tiré d'un roman de Thierry Jonquet, *Lapointe et l'ogre du métro* (p. 184).

La deuxième séquence se déroule presque sur la même cadence que sa précédente avec six textes dont un, en position finale, donné à titre d'évaluation formative et c'est une autre nouvelle de Guy de Maupassant intitulé *La ficelle* qui donne le coup d'envoi à cette séquence, destinée à l'étude des procédés utilisés dans l'écriture de la nouvelle que les auteurs du manuel présentent en deux parties (p. 185 et pp. 186-187). Le choix de ces textes semble encore une fois dicté par la nécessité d'adapter le corpus au niveau d'apprentissage des élèves du secondaire.

Enfin, les deux textes proposés dans le cadre de cette dernière séquence se caractérisent par leurs longueurs respectives. Le premier, *Suicide au parc* de Dino Buzzati (pp. 197-202) s'étale sur cinq pages et le second, *La peur* de Guy de Maupassant (pp. 204-210) sur sept pages. L'auteur du guide du professeur tente de préciser la vocation de ces deux textes : « Deux nouvelles appartenant au registre fantastique sont proposées pour lecture et compréhension d'une part, et pour l'exercice du résumé d'autre part ». (GP, p. 20)

Entre les deux, les auteurs du manuel scolaire ont inséré, en page 203, un poème de Victor Hugo, composé de sept vers et tiré de son recueil intitulé *Les Quatre vents de l'esprit*. Ce texte qui se distingue par la taille de sa police de caractère par rapport aux autres textes,

centré, ne paraît associé à aucune activité. Pour ce qui est de l'évaluation certificative, les auteurs ont opté pour un texte non titré de Jean Lorrain tiré d'un recueil d'histoires.

Dans l'ensemble, le corpus à lire au secondaire est abondant et porte sur des objets textuels généralement limités (textes et extraits) où le littéraire et le fonctionnel ont tous les deux droit de cité. De ce point de vue, la vulgarisation scientifique, la lettre à visée argumentative, le fait divers, le discours objectivé, l'argumentation (le plaidoyer et le réquisitoire ainsi que le débat d'idée et l'appel) et le document historique sont à mettre dans la catégorie d'objets d'étude non littéraires. Les autres, la nouvelle, le discours théâtral, la nouvelle d'anticipation, la nouvelle fantastique, le reportage touristique/récit de voyage et le fait poétique font partie de la catégorie des objets d'étude littéraires. Mais on sait que ce *dispatching* ne résiste pas à l'analyse et qu'au moins deux objets d'études faisant partie de la première catégorie, la lettre à visée argumentative (lettre ouverte dans le manuel scolaire) et l'argumentation peuvent eux aussi figurer dans la deuxième catégorie.

Sur un autre plan, la présence dans les programmes et les manuels scolaires d'objets d'étude comme l'interview, le fait divers, la nouvelle (1<sup>ère</sup> AS), le reportage touristique et le récit de voyage et la nouvelle d'anticipation (2<sup>ème</sup> AS), textes et documents d'histoire et la nouvelle fantastique (3<sup>ème</sup> AS) à côté de genre classique comme le roman, la poésie et le théâtre témoigne de la mutation des genres scolaires.

Dans cet ensemble complexe qui se prête alors à plusieurs catégorisations dont la plus probante est celle qui scinde ces contenus en objets littéraires et non littéraires, il est un grand absent : le fait religieux. Cette ouverture à une diversité d'objets d'étude où le fait religieux manque à l'appel, si elle peut s'expliquer pour certains et, dans une certaine mesure, par une sorte d'inclination pour les valeurs de la modernisation et de l'esthétiques (textes littéraires) ne trouve nulle part sa justification surtout par rapport à ce que le pays a enduré tout au long des années quatre-vingt-dix. Les contenus d'enseignement constituent, en l'absence d'un discours clair, ce n'est plus un secret, le levier essentiel de la politique éducative en Algérie. Comment se fait-il alors qu'aucune place n'est donnée à cette part essentielle de l'identité algérienne qui est l'Islam ? A-t-on vraiment oublié, qu'en partie au moins, l'origine du drame algérien des années 1990 était l'amalgame entre ce que dit, d'une manière ou d'une autre, le texte coranique et les lectures qu'ont en faisaient certains ?

Autant l'avènement de la linguistique de l'énonciation qui, il ne faut surtout pas l'oublier « (...) *fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même, que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s)* » est à saluer comme un événement des plus souhaitable tant il demeure vrai qu'elle donne les moyens nécessaires de tempérer les ardeurs des convictions, autant l'exclusion du fait religieux comme fait culturel est à condamner fermement tant elle « *favorise le fanatisme, l'ésotérisme et l'irrationalisme.* » (Debray, 2002, p. 5)

Nous pouvons toutefois retenir que cet ancrage particulier des contenus en dit long sur la question de la problématisation du fait textuel pour une meilleure opérationnalisation des tâches de lecture. Partant de l'idée que la lecture est une activité finalisée au service d'un projet qui la dépasse (Charmeux, 1998 : 53), nous pouvons lire, dans la corrélation de cette activité de lecture, avec la réalisation d'ensembles plus vastes qui sont les projets pédagogiques, une tendance à problématiser le fait textuel même si, dans le discours des programmes et des manuels scolaires, cette problématisation reste peu argumentée.

Tout se joue au sein de séquence pédagogique où s'organisent un ensemble d'activités et où la fréquentation d'une suite de textes, des écrits relativement courts, associés souvent à la réalisation de tâches complexes, nécessitant, de la part de l'élève, aussi bien la mobilisation de ses savoirs et savoir-faire que l'intégration de ses initiatives personnelles. Cependant, si problématiser signifie interroger de manière pertinente, le premier souci est donc de faire lire les élèves avec méthode. Le point 4 ci-dessous qui traite de la question de la lecture analytique apportera plus de précisions sur cette question.

### **3. 4 | Le corpus proposé dans le cadre de la promotion de la lecture**

Parallèlement aux textes destinés à la lecture, ceux proposés par les manuels scolaires au sein des séquences pédagogiques, la circulaire n° N° 310/003 du 15 juillet 2013 (bulletin officiel spécial pour les mois de septembre/octobre 2013) propose, par année scolaire, une liste d'ouvrages, littéraires pour la plupart, dans le cadre de la promotion de la lecture. On notera ainsi qu'en 1<sup>ère</sup> AS, la liste comprend 29 titres et couvre des choix variés :

romans, romans autobiographiques, historiques, nouvelles, fables, contes, etc. qui visent à installer des habitudes de lecture et ouvrent sur l'expérience individuelle. Dans l'ensemble, les noms de célèbres écrivains français : Maupassant, Sand, La Fontaine, Daudet, La Fayette, Vallès, Flaubert, Mérimée, Saint Exupéry, Colette, Gautier, Fournier, Dumas, et Hugo l'emportent largement sur les autres qu'ils côtoient, ceux d'écrivains algériens (Feraoun, Haddad) comme ceux venant d'autres aires culturelles non francophones (Dickens, Pasternak). Dans cet ensemble, les titres proposés se distinguent par leur qualité autant que par leur renommée : *Les Misérables*, *Notre Dame de Paris* (Hugo), *Salammbô* (Flaubert), *Les trois Mousquetaires* (Dumas), *l'Enfant* (Vallès), *La princesse de Clèves* (La Fayette), *Une vie*, *Boule de suif*, *Bel ami* (Maupassant), *La mare au diable* (Sand), *Poil de carotte* (Renard), *Lettres de mon moulin*, *Le petit chose* (Daudet), *Le grand Meaulnes* (Fournier), *Colomba* (Mérimée), *Capitaine Fracasse* (Gautier), *Vol de nuit* (Saint Exupéry), *Le blé en herbe* (Colette), *Oliver twist* (Dickens), *Docteur Jivago* (Pasternak), *Les chemins qui montent*, *Jours de Kabylie*, *Lettres à ses amis* (Feraoun), *Je t'offrirai une gazelle*, *Le quai aux fleurs ne répond plus*, *l'élève et la leçon* (Haddad), *Les fables* (La Fontaine) et *Les contes* (Perrault). On s'aperçoit ainsi que ces choix volontairement empruntés à des aires culturelles différentes et à des périodes différentes de l'histoire donnent, chronologiquement parlant, plus de place à la littérature française du XIXe siècle (Maupassant, Sand, Daudet, Vallès, Flaubert, Mérimée, Gautier, Dumas, Hugo, Dickens) par rapport à celles du XVIIe siècle (La Fontaine, Renard), du XVIIIe siècle (Perrault) et du XXe siècle (Feraoun, Saint Exupéry, Colette et Pasternak). Ce choix ne trouve, cependant, nulle part sa justification sinon par le désir de faire découvrir aux élèves ce qu'il est convenu d'être l'âge d'or de la littérature française, à travers certains de ses monuments.

En 2<sup>ème</sup> AS, la liste des ouvrages proposés contient moins de titres par rapport à celle destinée aux élèves de 1<sup>ère</sup> AS. Douze au total dont certains sont reconduits. C'est le cas de *Les Misérables* de Hugo, *Les Trois Mousquetaires* de Dumas, *Les contes* de Perrault, *Les fables* de Jean de La Fontaine ou encore *Le quai aux fleurs ne répond plus* de Malek Haddad. Certains écrivains fréquentés en 1<sup>ère</sup> AS réapparaissent en 2<sup>ème</sup> AS mais avec d'autres titres que ceux figurant dans la liste de la 1<sup>ère</sup> AS. C'est le cas, dans l'ordre, de Saint Exupéry (*Le Petit Prince*), Flaubert (*Madame Bovary*) et Feraoun (*Le fils du pauvre*). Le reste : *Un été dans le Sahara* (Fromentin), *Peau de chagrin* (Balzac), *Vingt mille lieues sous les mers* (Verne) et *L'Avare* (Molière), prolongent la liste des ouvrages proposés aux élèves du secondaire.

En 3<sup>ème</sup> AS, le répertoire des ouvrages proposés, vingt et un au total, se voit élargi encore, avec des titres qui ont marqué les esprits des lecteurs. On retiendra d'abord que *Les Misérables* (Hugo), *Les Trois Mousquetaires* (Dumas) *Les fables* (Jean de la Fontaine), et *Les contes* (Charles Perault) sont encore reconduits et constituent le lot de textes qui apparaissent dans les listes des trois niveaux. *Peau de chagrin* (Balzac) qui apparaît dans la liste destinée aux élèves de 2<sup>ème</sup> AS est lui aussi repris. Certains auteurs sont convoqués pour la première fois dans le répertoire qu'ils prolongent. Il s'agit essentiellement de Rousseau (*Du contrat social*), Baudelaire (*Les fleurs du mal*), Zola (*Germinal*, *Au bonheur des dames*), Fanon (*Les damnés de la terre*, *Peau noire, masques blancs*), Stendhal (*La chartreuse de Parme*), Tahar Oussedik (*Les poulains de la liberté*), et Mohamed Dib (*La Grande Maison*, *l'Incendie* et *Le Métier à tisser*).

Le corpus n'est donc pas restreint à la littérature algérienne de langue française et il peut sembler pertinent de dire que l'un des bénéfices importants de cette ouverture souhaitée sur le champ de la littérature, par l'intégration de grands noms et de grands titres de la littérature algérienne et francophone, consiste à doter les élèves de références culturelles communes. On peut, toutefois, regretter que la circulaire ne précise pas de quelle manière l'expérience individuelle qui en découle est intégrée à l'ensemble du dispositif scolaire.

#### **4. | La lecture analytique : une nouvelle appréhension du fait textuel**

Le renouveau a touché aussi la méthode de lecture. Pour la première fois, la méthode dite lecture analytique est introduite au secondaire. Il s'agit d'une démarche qui se donne pour mission des modes variés d'accès aux textes et qui place ceux-ci au cœur d'un questionnement interrogeant l'élève sur le sens à donner à tel ou tel élément du texte et lui permet, par touches successives, de construire le sens, selon le cas, que ce soit de manière partielle ou globale.

Pendant longtemps, la lecture méthodique a régné en maître absolu dans le domaine scolaire et on sait que parmi les reproches qui lui ont été adressés, la succession des outils qu'elle convoque, souvent dans un ordre immuable. Pour Jordy, par exemple

cette démarche qui mériterait plutôt le terme de piétinement, ce surplace donc est discrédité par une double erreur :

- le caractère invarié des outils mobilisés, nécessairement réduit ;
- et le caractère définitif de l'ordre d'apparition de ces outils, correspondant à une double fixité qui contraint à l'appauvrissement. (2000 : 88)

La lecture analytique paraît, de ce point de vue, plus souple et peut être même plus adaptée à la spécificité de l'ensemble des textes que l'on propose aux élèves. L'exploitation du potentiel textuel se fait en deux temps respectivement appelés «Observation» et «Lecture analytique. Le premier temps consiste à « *Observer le texte sans le lire et émettre des hypothèses sur son contenu et son type en mobilisant les acquis* » (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 4). Il s'agit, à priori, d'interroger le texte de l'extérieur, en relation avec son environnement immédiat: disposition spatiale, titre, références, etc. Nous y reviendrons plus loin pour expliciter les théories sous-jacentes à ce type d'exercices qui se situe en amont de l'activité de lecture. Le deuxième temps consiste à « *Lire pour acquérir des outils langagiers, comprendre le fonctionnement des textes* » (Ibidem). À ce niveau, il s'agit de soumettre le texte à une approche interne susceptible de le disséquer tout en le décortiquant pour mieux cerner ses mécanismes de fonctionnement. Un double bénéfice est alors escompté au niveau de la langue et au niveau du fonctionnement textuel puisque la lecture est censée fournir à l'élève les outils nécessaires à la maîtrise progressive de la langue tout en l'éclairant à propos du fonctionnement des textes. Ce dernier apport se double par celui d'un troisième temps appelé « Expression écrite » qui se situe en aval de l'activité de lecture et qui consiste en un ensemble d'« *Activités d'écriture variées permettant d'approfondir la réflexion sur le fonctionnement des textes et d'investir les acquisitions* ».

Ce qu'il faut retenir à propos de cette nouvelle approche, c'est surtout qu'elle ne tourne pas à la recette et c'est son point fort. D'un texte à l'autre, d'un questionnement à l'autre, ce ne sont pas les mêmes outils d'analyse qui sont convoqués. Même si la question des savoirs sur les textes reste occultée dans le discours officiel et celui des manuels scolaires, la démarche d'analyse à faire acquérir aux élèves se soustrait ouvertement aux passages obligés et aux sentiers battus, ce qui est de nature à favoriser une lecture riche et diversifiée permettant d'influencer les représentations de l'objet texte chez les élèves.

## **Conclusion**

Parler de la lecture au secondaire ce n'est pas seulement définir le vocable. C'est aussi reconnaître l'existence d'un ensemble d'écrits, variés et organisés selon la logique d'une nécessité et d'une démarche de lecture. Ce simple tour d'horizon qu'il n'a pas été possible de détailler pour le moment laisse deviner, à travers cette variété de textes et la diversité de leurs sources, le sort réservé aux textes authentiques, recommandés par l'approche communicative,

mais aussi aux textes littéraires qui font l'objet d'une promotion assez particulière. Parallèlement aux écrits programmés dans les manuels scolaires, existe aussi une suite d'ouvrages, de facture littéraire pour la plupart, inscrits dans le cadre de la promotion de la lecture pour chaque année du secondaire. Dans l'ensemble, l'extrême diversité des textes qu'on fait lire aujourd'hui aux élèves du secondaire ne peut occulter une certaine préférence plus marquée à l'égard de certaines sources, comme on le verra plus loin.

Il convient, toutefois, de signaler aussi que même s'il semble, à la lecture des documents officiels et des manuels scolaires, qu'aucune initiative n'est laissée aux enseignants en matière de choix des textes à travailler, dans la réalité de la pratique, il n'est pas rare que les enseignants choisissent eux-même les textes à faire lire à leurs élèves.

Ceci étant dit, il nous reste encore un aspect à éclairer dans le cadre de cette première partie, concernant l'esprit dans lequel les auteurs des programmes du secondaire ont travaillé. Ce sera l'objectif du chapitre 5 intitulé Domaines de références qui présentera, à tour de rôle et en respectant l'ordre de leur apparition dans les textes des programmes, les différentes théories de références qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire : la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par les compétences.

# **Chapitre 5**

## **Domaines de référence**

Maintenant que le lecteur s'est constitué une première idée du corpus à enseigner aux élèves du secondaire, nous pouvons nous livrer à une ultime tâche dans le cadre de cette première partie, celle qui consiste à lui apporter l'éclairage nécessaire quant au background théorique qui sous-tend l'enseignement/apprentissage du FLE et de la lecture au secondaire. Dans ses orientations fondamentales, le discours des programmes du secondaire met l'accent sur un certain nombre de théories que les auteurs citent explicitement comme domaines de référence, ce qui a permis de redéfinir sur des bases nouvelles l'enseignement/l'apprentissage du FLE dans ce cycle. Cette caution trouvée du côté de la théorie de l'énonciation, de l'approche communicative, du cognitivisme et de l'approche par compétence qui contextualise la discipline dans une configuration particulière n'est pas sans soulever la question de leur cohérence et nous incite à l'étude de leur apport respectif à l'entreprise formatrice. Aussi, plus qu'une simple présentation des théories de référence qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire, le présent chapitre s'emploie à interroger la discipline FLE dans ses choix épistémologiques et à examiner le mode d'interpellation de ces dites théories dans l'ordre donné dans le discours des programmes (MEN, 2005 : 8-9), celui précisé au début de la présente introduction. L'éclairage qui en résulte donnera, espérons-le, à mieux comprendre ce mode d'interpellation et leur prise en charge par le discours officiel, tâche qui nous conduira forcément à mesurer leur incidence sur les nouvelles orientations relatives à l'apprentissage du FLE, de façon générale, et de l'apprentissage de la lecture, en particulier.

### 1. | Le projet benvenistien : une rupture épistémologique

En tête des théories citées à titre de référence, dans le cadre des programmes de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS, figure la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative. Les auteurs du programme de 1<sup>ère</sup> AS justifient le recours à l'énonciation en termes de continuité avec les cycles précédents :

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une

typologie et d'inférer alors une visée textuelle. Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours (...) (p. 8).

Pour bien comprendre le sens de ce préalable, rien de tel que de repositionner ce courant dans le contexte historique de son avènement, ce qui nous conduit forcément à dire un mot à propos de la rupture épistémologique, survenue au début du siècle précédent, en matière de réflexion linguistique, suite à la publication du CLG. Celle-ci a conduit les linguistes à s'occuper prioritairement et presque exclusivement de l'aspect formel de la langue, principe sur lequel s'est constituée la linguistique moderne en discipline autonome. Cette centration sur l'aspect formel de la langue, selon les termes du projet initial de Saussure, a eu pour conséquence le développement du structuralisme, pensée hégémonique dudit siècle, ayant triomphalement dominé le champ des études linguistiques durant plusieurs décennies et occulté la question de l'utilisation de la langue, en contexte. L'avènement de cette linguistique de la langue a donc connu une longueur d'avance sur celui de la linguistique de la parole, longtemps considérée comme secondaire et ce, malgré les efforts consentis par certains linguistes du début du siècle précédent, pour attirer l'attention sur l'importance d'intégrer cette dimension de l'activité humaine qui trouve elle aussi son origine dans la vulgate saussurienne, à travers notamment l'une des fameuses dichotomies, à savoir langue vs parole, dans le champ de la réflexion linguistique. Ce retard enregistré n'a pas empêché de donner raison à ceux que l'on considère d'ores et déjà comme les précurseurs de cette linguistique de la parole.

L'énonciation est donc ce courant de la linguistique des années 60, né dans le contexte français des travaux de Benveniste et venu redynamiser la discipline en lui insufflant un air nouveau. Cependant, s'il arrive souvent à assigner à la linguistique de l'énonciation un commencement qui date du début des années 60, et à voir dans Benveniste l'ancêtre de cette nouvelle théorie linguistique, beaucoup voient dans Bakhtine et Bally les précurseurs de cette linguistique de la parole.

L'intérêt particulier qu'ont porté, bien avant cette date, ces deux éminents linguistes dont l'un, Bakhtine, est russe et l'autre, Bally, français aux problèmes de l'énonciation prouvent au moins que la volonté d'étudier les faits de la langue et les réflexions qui en découlent ne datent pas du début des années 60. Ceux-ci ont sans doute jeté les bases d'une linguistique en devenir qui allait révolutionner le champ et l'élargir à un nouvel espace

d'investigation, longtemps rejeté loin de la sphère de la réflexion linguistique circonscrite par Saussure.

En somme, il a fallu attendre presque un demi-siècle pour que l'on commence à se démarquer de la voie initialement tracée par le père fondateur de la linguistique moderne et du structuralisme, de plus en plus essoufflé, pour s'occuper enfin de manière systématique et sérieuse des problèmes de l'énonciation selon les mêmes principes de la rigueur scientifique qu'impose le projet initial de Saussure. La parole est ainsi érigée en objet de réflexion linguistique. Narcy-Combes disait que

La linguistique de l'énonciation s'intéresse au fonctionnement de la langue en situation réelle, et met le sujet parlant au centre de ses préoccupations. Elle travaille sur la façon dont le discours est construit par l'individu pour produire du sens. Il ne s'agit plus de proposer une analyse du système de surface (structuralisme) ou des effets de la langue sur le monde (pragmatique), mais du processus de construction et d'interprétation du discours. (2005 : 40)

### **1. 1 | De la subjectivité dans la langue au problème du sens**

La pensée de Benveniste est l'héritage à partir duquel s'est construit tout le projet de l'énonciation. Voulant apporter un éclairage nouveau quant à la compréhension du langage et étant très attentif aux conditions de réalisation de la parole, il s'est mis à traquer les traces du sujet dans son énoncé, au moment où l'attachement à la forme était encore tenace et la question de la subjectivité dans la langue mal comprise pour servir de base à une nouvelle vision qui mettrait le sujet au centre de la réflexion. C'est donc face au structuralisme mais aussi à la philosophie analytique que s'est développé ce champ propre à l'étude de la parole et de son rapport au sujet qu'est aujourd'hui l'énonciation. Cette ouverture sur la subjectivité par l'intégration du sujet et du contexte comme facteurs essentiels de la réflexion linguistique met au centre de la réflexion linguistique l'activité de mise en œuvre de la langue par le locuteur et ouvre des perspectives nouvelles dont la profondeur et l'étendue étaient jusqu'alors insoupçonnées. Benveniste invente alors toute une terminologie pour fixer les contours d'un concept fédérateur : la signification.

Cet ancien professeur au Collège de France précise dès le départ que « *l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* » (1995: 77), définition suivie d'une mise en garde qui spécifie aussitôt que « *c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qu'est notre réflexion* » (Ibidem). Il s'ensuit

que l'énonciation est envisagée comme réalisation individuelle où « *le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre* » (1995: 79). Ce procès d'appropriation de la langue par un locuteur implique immédiatement l'autre, un allocataire qu'il implante, comme il le dit lui-même, face à lui « *quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre* », ce qui signifie, selon lui, que « *toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocataire* ».

Cet espace d'investigation sur lequel ouvre la réflexion benvenistienne pose avec acuité la question du sens et l'intégration du référent, exclu par Saussure. Dès lors, le champ de la linguistique s'étend, de la « *langue envisagée en elle-même et pour elle-même* » à celui des relations entre les unités linguistiques. Avec cette nouvelle piste de réflexion qui donne sur la mise en œuvre de la langue par un locuteur et qui ne rompt pas nécessairement avec les principes fondamentaux de la scientificité, le domaine de la sémiotique, celui de la langue considérée comme système, se trouve concurrencé par celui de la parole comme domaine du sens. L'approche du fait linguistique devient celle de tous les phénomènes liés aux conditions de production du discours. Cette ouverture sur l'extralinguistique et sur le domaine complexe du sujet dans la langue fait la part belle à la dynamique du discours comme un espace de construction de sens. L'auteur distingue ainsi un « *avant l'énonciation* » d'un « *après l'énonciation* » :

l'acte individuel par lequel on utilise la langue introduit d'abord le locuteur comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation. Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour (1995 II : 78- 79).

Ce passage de la langue au discours nécessite alors l'appropriation de ce que l'auteur appelle l'appareil formel de l'énonciation.

## **1. 2 | L'appareil formel de l'énonciation**

Nous venons de voir que pour Benveniste, « *la mise en fonctionnement de la langue, par un acte individuel d'utilisation* » nécessite l'appropriation de l'appareil formel de l'énonciation. Ce dernier contient les éléments d'ancrage des relations intersubjectives

(BARRY : 2002). L'auteur lui consacre tout un chapitre dans ses *Problèmes de linguistique générale II* (1995 : 76-85) et précise qu'

en tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'appropriation. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre.

Ce cadre conceptuel a permis de prendre en charge ce que Benveniste appelle « *De la subjectivité dans la langue* » et de neutraliser un certain nombre de suspensions quant au lien de cette dernière à la langue. Trois éléments à savoir: les indices de personne, les indices d'ostension et les indices de temps, constituent cet appareil formel de l'énonciation..

### - **Les indices de personne**

Les indices de personne renvoient à l'ensemble des indications qui permettent, dans une situation d'énonciation, d'identifier toutes marques de personne. Cette catégorie est constituée essentiellement du couple JE/TU. Font aussi partie de cette catégorie, en plus de ces deux pronoms personnels, les adjectifs possessifs, les pronoms possessifs, le « on » à valeur d'indéfini ou de substitut. Il va sans dire que leur repérage et l'explication de leur fonctionnement constituent la tâche essentielle du linguiste pour accéder à la signification.

### - **Les indices d'ostension**

C'est une deuxième catégorie d'indices formant l'appareil formel de l'énonciation. Appelés ultérieurement shifters ou déictiques, ils servent à l'organisation des relations spatio-temporelles autour du JE. « *je, ici, maintenant* » constituent le noyau essentiel des déictiques autour duquel gravitent d'autres comme « *hier, cela, l'an dernier, etc.* ». Ces indices d'ostension ont ceci de particulier d'amener l'énonciateur à accompagner son acte d'énonciation d' « *un geste désignant l'objet en même temps qu'est prononcée l'instance du terme* » (1995 : 79).

### - **Les indices de temps**

C'est l'ensemble des unités de la langue marquant le temps dans le discours. Ces indices n'ont, en réalité, d'existence que par rapport au présent. « *De l'énonciation procède*

*la catégorie du présent, et de la catégorie du présent naît la catégorie du temps* » disait Benveniste (1995 II, 80).

### **1. 3 | L'énonciation : quelle continuité après Benveniste ?**

On sait que l'héritage de Benveniste constitue le « fond commun » sur lequel repose tout le projet de l'énonciation mais on connaît l'infléchissement que ce projet a connu après lui pour juger de l'évolution de cette théorie et de la conception de la discipline, largement partagée aujourd'hui. Si la parole benvenistienne continue de résonner à travers différents écrits scientifiques, l'état de la recherche en linguistique de l'énonciation a donné sur plusieurs courants à telle enseigne que l'on n'ose plus parler aujourd'hui de l'énonciation au singulier quand bien même ils restent, dans le fond, tous guidés par le même souci d'appréhension des phénomènes linguistiques. Ainsi, à partir de la distinction entre phrase et énoncé, Ducrot donne, au début des années 70, une définition de l'énonciation étroitement solidaire de celle de Benveniste et où « *l'énonciation est vue comme l'évènement correspondant à la production de l'énoncé* » (Paveau, M-A et Sarfati, G-E, 2003 : 171). Mainguenau qui, dans une optique tout à fait différente de celle de Benveniste, voit dans l'énonciation « *le pivot de la relation entre la langue et le monde* » (1996: 36) propose d'écarter un certain nombre de présupposés :

- l'énonciation ne doit pas être conçue comme l'appropriation par un individu du système de la langue. Le sujet n'accède à l'énonciation qu'à travers les contraintes multiples des genres de discours.
- L'énonciation ne repose pas sur le seul énonciateur : c'est l'interaction qui est première...
- L'individu qui parle n'est pas nécessairement l'instance qui prend en charge l'énonciation (cité par Paveau, M-A et Sarfati, G-E, *ibidem*, 172).

On connaît aussi la voie dans laquelle Culioli a engagé la linguistique de l'énonciation. Celui qui rejette le modèle linéaire de transmission des informations et qui voit dans le dialogue « la dimension fondamentale de la communication » semble plus intéressé par la signification que par la production langagière elle-même et reste convaincu par le caractère dissymétrique de toute situation d'interlocution. Il préfère d'ailleurs au terme énonciation celui de co-énonciation (Paveau, M-A et Sarfati, G-E, *Ibid.* 181). On rappellera

donc, pour terminer, ce que Maingueneau disait dans l'avant-propos de son livre *L'énonciation en linguistique française. Embrayeur «Temps». Discours rapporté*, à propos de ce domaine de recherche :

le domaine de l'énonciation s'est considérablement agrandi depuis les réflexions de Benveniste et Jakobson à la fin des années 50 ; et l'on se trouve aujourd'hui devant un champ de recherche vaste et actif, certes, mais dans les diverses régions ne sont pas rigoureusement articulées les unes aux autres.

La théorie de l'énonciation qui s'est développée au fil des réflexions sur le langage renvoie, au singulier comme au pluriel, à un domaine éclaté dans plusieurs textes dont la synthèse reste difficile à faire. Si les enseignants ont besoin de cette linguistique de l'énonciation comme fondement de l'approche communicative pour développer cette fameuse compétence chez les élèves, cet éparpillement pose alors le problème de la référence à ce courant comme théorie et à sa constitution en qualité de grammaire scolaire. C'est pourquoi, sa transposition est souvent réduite au strict minimum. On peut lire ainsi dans le discours des programmes du secondaire qu'

En interrogeant ces traces de l'énonciation, en se posant des questions sur :

- Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution) ;
- Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet-texte ;
- L'opacité ou la transparence d'un texte,
- La focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire).

L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblés (2005 : 8-9).

Jordy fait un constat, à propos de la transposition didactique de l'énonciation, qui correspond à bien des égards à l'appauvrissement qu'on rattache à la pratique de la lecture, dans le secondaire :

la situation d'énonciation (...) est tellement galvaudée, pervertie, travestie que son vulgarisateur (Dominique Maingueneau) n'ose plus évoquer ce concept tel du moins que ses épigones l'utilisent (Fourtanier et Langlade, 2002 : 90).

## **2. | L'approche communicative**

Après avoir présenté la linguistique de l'énonciation, nous allons, dans ce qui suit, apporter un éclairage à propos de l'approche communicative et rappeler les conditions

sociohistoriques de son avènement, ses principes et sa conception de la lecture ainsi que la manière dont ces derniers sont transposés dans le discours des programmes.

Il existe, aujourd'hui, une littérature dense relative à l'approche communicative, née au milieu des années soixante-dix d'abord des ajustements successifs qu'ont subi les méthodes audio-visuelles, en France surtout, suite au développement des sciences du langage qui ont diversifié les apports théoriques, ensuite d'une ouverture sur le monde anglo-saxon. Cette littérature ne cesse de s'accroître et de proliférer, au fil des années, charriant de nouveaux apports, venant d'horizons divers et permettant ainsi de mieux saisir tant ses limites que ses points forts. Dans la profusion et la permanence de ces apports, il existe certains ouvrages (BERARD: 1991, GERMAIN: 1991) qui font autorité et restent considérés comme des références incontournables, dans le domaine du FLE. Du point de vue de son origine, il est un consensus pour rattacher cette approche à trois contextes différents: le contexte américain, le contexte britannique et le contexte français. Nous retiendrons en bonne logique que, selon le contexte de son émergence, elle s'inscrit en réaction à la méthode qui la précède. Pourtant, si dans le contexte américain et anglais l'approche communicative qui annonce la fin de la méthode audio-orale (Amérique) et situationnelle (Grande Bretagne) marque de son sceau, sur tous les plans, une rupture épistémologique du fait qu'elle a secoué et remis en cause, en bloc, les principes de ses devancières, en France où les méthodes SGAV ont connu, au fil de leur existence, des réajustements successives, on préfère parler de prolongement plutôt que de rupture épistémologique.

## **2. 1 | Les conditions sociohistoriques de son avènement**

Historiquement, l'avènement de l'approche communicative coïncide avec un moment crucial, celui qui a vu la didactique des langues se constituer, vers le milieu des années 1970, en discipline autonome. Cette nouvelle approche qui met au centre de ses préoccupations la communication comme interaction sociale donne la priorité au développement de la compétence de communication qui a émergé des réflexions de Hymes autour de la dichotomie chomskyenne compétence/performance. Cependant, aussi important soit l'apport que reçoit l'approche communicative des travaux de Hymes (CORNAIRE, 1991: 8), on ne peut qu'être d'accord avec Bérard pour qui cette approche se met en place en diversifiant les apports théoriques dont: « *la compétence de communication; l'avènement de la parole (modèle SPEAKING) et l'acte de parole (approche pragmatique )* ». (Bérard, 1991: 17)

En Europe, on sait que le contexte de son apparition coïncide avec un contexte politique particulier, celui de la constitution de l'union européenne. L'adhésion des États à un tel projet suppose l'abolition des frontières traditionnelles et, par conséquent, l'entrée dans une phase nouvelle où la mobilité sera un droit acquis pour chaque citoyen de l'Europe. L'effacement progressif des frontières au sein des États membres encourage la mobilité horizontale que ce soit pour des raisons touristiques ou professionnelles et, pour faciliter cette mobilité et assurer l'intercompréhension des citoyens européens sur un territoire de plus en plus vaste où multilinguisme et multiculturalisme sont de mise, les besoins en communication de ce nouveau public, adulte pour le reste, ont fait l'objet de réflexions sérieuses de la part du Conseil de l'Europe qui s'est fait confier la mission de préparer l'intégration de l'Europe. Un groupe d'experts réunis alors sous la coupole de ce dit Conseil dès la fin des années 1960, a entrepris la tâche de l'élaboration d'un programme d'étude des langues étrangères, destiné aux adultes «*contenant le seuil minimal en deçà duquel un adulte serait incapable de se débrouiller dans une langue étrangère*» (GERMAIN, 1991: 17). Deux textes fondateurs ont été à l'origine de l'avènement de cette approche communicative : The threshold Level English (1975) et le Niveau-Seuil (1976).

Priorité a été donnée, en amont de toute élaboration de cours de langue, à l'analyse des besoins réels des apprenants, ce qui était en soi une avancée majeure en matière de conception des langues étrangères comme matières à enseigner, d'où l'importance des actes de parole dont les apprenants auront besoin pour s'exprimer et la nécessité d'adapter les contenus des cours aux exigences de chaque public.

## **2. 2 | La compétence de communication: naissance d'un concept**

Tout a été dit sur l'origine de la notion de compétence de communication pour qu'il nous soit permis de nous étaler sur cette question et c'est pourquoi il s'agit, pour nous, moins de retracer dans les lignes qui suivent l'évolution de cette notion que de présenter quelques modèles qui nous ont paru rendre justice au caractère dynamique et complexe de cette notion.

À vrai dire, l'intérêt pour le communicatif, y-a-il besoin de le rappeler, ne date pas des années 1970. Bien avant, aux lendemains de la deuxième Guerre mondiale, ce besoin s'est fait sentir et Sophie Moirand le note d'ailleurs quand elle dit que :

le postulat implicite du renouvellement méthodologique qui marque l'enseignement des langues étrangères au lendemain de la deuxième guerre

mondiale s'appuyait sur la fonction de communication du langage : il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes (1980: 8).

Cette conception de la langue comme instrument au service de la communication a donc traversé les méthodes audio-orales et audio-visuelles, avant de s'affermir davantage dans le projet didactique du milieu des années 1970. Il est cependant, parallèlement à cette conception qui a changé le cours des choses, un autre concept, né dans le contexte nord-américain des travaux de Hymes, la compétence de communication, venu à point nommé s'inscrire définitivement dans le dessein de cette approche communicative.

Les réflexions qui ont remis en cause la linguistique comme seule théorie de référence tout comme le déclin des théories de l'apprentissage, inspirées du béhaviorisme, surviennent à un moment où le fonctionnement de la communication sociale s'offre comme un nouveau espace de réflexion, entraînant la discipline dans une nouvelle dynamique lui permettant de résoudre un certain nombre de problèmes relatifs à l'appréhension des facteurs extra-linguistiques (cognitifs, psychologiques et socioculturels) qui accompagnent le développement d'une compétence linguistique chez l'apprenant. L'adoption de ce dit concept et sa transposition dans le domaine didactique donne suffisamment de place à la linguistique fonctionnelle inspirée des travaux de J. L Austin (1962) et de J. Searle (1969) qui décrit la langue en termes de moyen de communication. Il s'ensuit que l'un des principes fondamentaux mis en valeur par l'approche communicative est cette ambition de développer chez l'apprenant une compétence de communication qui propose des inventaires définis non plus en termes de structure mais en termes de fonction de communication (Moirand, 1991 : 21). Telle est la grande nouvelle du projet didactique appelé approche communicative. Les recherches portant sur cette notion, de nature descriptive, ont proposé plusieurs modèles dont celui de Hymes, de Canale et Swain, de Moirand, de Celce-Murcia, etc. La figure suivante, proposée par cette dernière, présente l'évolution du concept dans le monde anglo-saxon entre 1957 et 1995 :

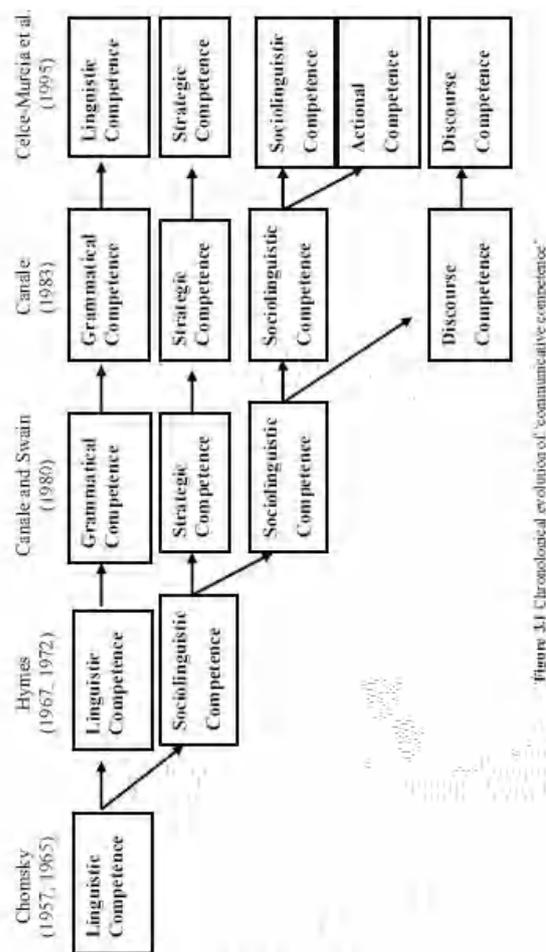


Figure 3.1 Chronological evolution of "communicative competence"

Figure 3 Évolution du concept de compétence dans le monde anglo-saxon entre 1957 et 1995

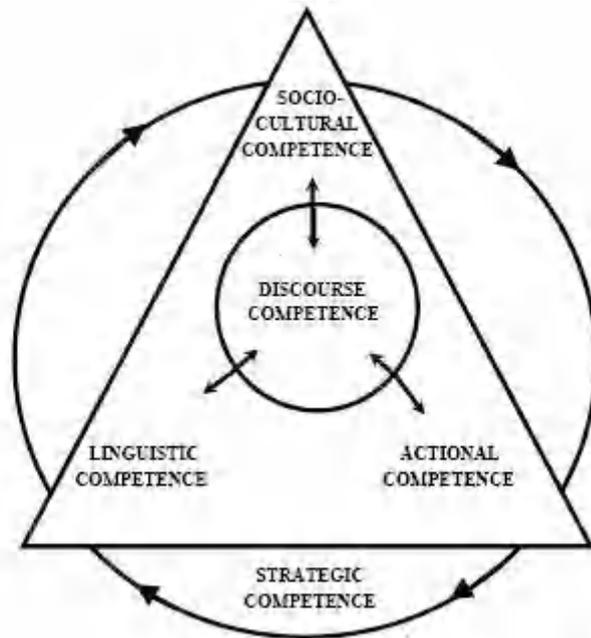
Cette reconnaissance de l'importance de la compétence de communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, si elle a permis de mieux penser les objectifs de formation et l'évaluation des apprenants, ne disait en revanche rien de la manière dont il faut l'enseigner et ses promoteurs ont fait peu de propositions quant à ce sujet. Plusieurs tentatives pour cerner, en revanche, les contours de cette notion ont permis aux chercheurs de réfléchir cette compétence de communication en termes de composantes principales. Au centre de ces réflexions était la distinction entre les connaissances des formes linguistiques et les connaissances des règles d'usage, donnant lieu à plusieurs modèles descriptifs dont certains ont connu une grande diffusion (Canale et Swain, Canale, Celce-Murcia et al.). Parallèlement à ces trois modèles qui ont vu le jour en Amérique du nord, en France, plusieurs autres modèles ont été élaborés dont celui de D. Coste (une composante de maîtrise linguistique, une composante de maîtrise textuelle, une composante de maîtrise référentielle, une composante de maîtrise relationnelle, une composante de maîtrise situationnelle), d'A. Abou (la compétence linguistique, la compétence socioculturelle, la

compétence logique, la compétence argumentaire, la compétence sémiotique) et de S. Moirand (une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle, une composante socio-culturelle) pour ne citer que ces trois exemples. Il semble, cependant, qu'il y a consensus pour voir dans le modèle de Moirand le modèle le plus précis en matière de description de la compétence de communication. Ce modèle qu'elle présente dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (1990 : 20) pour mettre au jour cette notion repose sur la combinaison de quatre composantes :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets.

Ces différentes composantes, en relation d'influence mutuelle, renvoient à des connaissances dans différents domaines et sont déjà présentes dans les modèles précédents: la composante linguistique présente de façon explicite dans les modèles de Hymes, de Coste et implicitement dans les modèles de Canale et Swain (1980) et de Canale (1983), la composante discursive apparaît elle-aussi dans le modèle de Canale et Swain et de Canale, la composante référentielle est déjà présente dans le modèle de Coste et, enfin, la composante socioculturelle fait elle aussi pendant à la compétence socioculturelle d'A. Abou. Il semble pourtant que c'est le modèle de Canale et Swain et de Canale qui sont à la base de celui de Moirand et ce, malgré le fait que l'auteure ne réserve pas de place à la composante stratégique comme ses prédécesseurs et il reste que l'une des faiblesses de ce modèle est qu'il n'a pas évolué contrairement à d'autres.

Parmi les autres modèles de compétence de communication, celui de Celce- Murcia (Celce-Murcia, 2007 : 43) mérite d'être, lui aussi, présenté et discuté pour l'intérêt qu'il montre. Celce-Murcia et al. présentent un premier modèle à cinq compétences dont le schéma est le suivant :



**Figure 4 Premier modèle à cinq compétences Celce-Murcia et al.**

Ce modèle se présente sous forme d'un triangle avec la mise en relation des différentes compétences qui le composent. Au centre, la compétence discursive paraît reliée à trois compétences : la compétence socio-culturelle, la compétence linguistique et la compétence actionnelle « *qui se réfère à la capacité à saisir l'intention énonciative des interlocuteurs par le biais de l'émission et la compréhension d'actes de parole* » (OSPINA GARCIA : 2018). Ces dernières sont traversées par la compétence stratégique qui met en évidence la capacité du locuteur à utiliser de façon appropriée les différentes stratégies de communication, pour surmonter les pannes et renforcer ses objectifs communicatifs.

Ce modèle a été ensuite revu notamment avec l'introduction de ce que l'auteure appelle *formulaic competence*, autre composante de la compétence de communication qui renvoie à l'importance des expressions figées dans la communication.

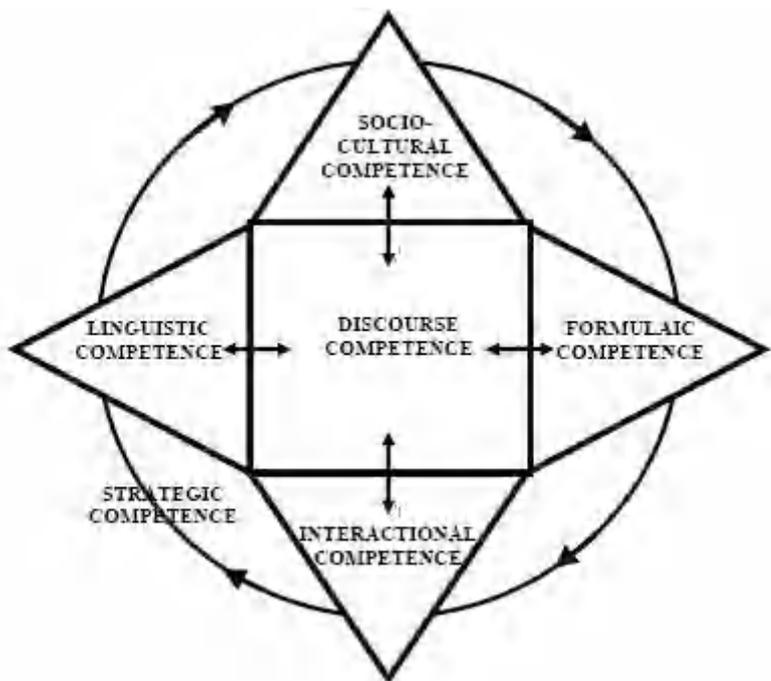


Figure 5 Évolution du modèle de compétence de communication chez Celce-Murcia (2002 : 41-47)

Dans cette nouvelle conceptualisation de la compétence de communication, l'auteure accorde, comme nous venons de le dire, une importance particulière, à travers cette composante qu'elle appelle *formulaic compétence*, aux expressions idiomatiques et stéréotypées dans le développement de la compétence communicative. On remarquera en plus que, dans ce modèle, la compétence actionnelle a elle aussi été remplacée par la compétence interactionnelle.

Ce survol rapide de ces modèles nous conduit à penser la question du choix du modèle à transposer dans le savoir à enseigner dans le secondaire. L'intérêt aujourd'hui accordé à la notion de compétence de communication trouve son impact dans tous les programmes de formation et ceux de l'enseignement secondaire et technologique ne font pas exception à la règle. Les auteurs insistent sur l'élargissement des composantes :

une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...)
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...)
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...) » (MEN, 2005 : 9).

L'examen des composantes de ce modèle montre que celui-ci ne correspond à aucun des modèles de description de la notion de compétence de communication déjà élaboré. Certes, les deux compétences de base ici retenues, la compétence linguistique et la compétence textuelle, ainsi que la compétence situationnelle ne sont pas sans rappeler le modèle de D. Coste (1978). Certes, la compétence pragmatique fait elle aussi partie intégrante d'un autre modèle, celui de Bachman (1990 : 85). Les auteurs placent aussi implicitement la compétence sociolinguistique dans la compétence situationnelle et sociale. Par contre, la compétence sémiotico-sémantique ne figure dans aucun modèle de description de la notion sauf à voir dans le premier volet de cette dernière, la compétence sémiotique en l'occurrence, une émanation du modèle d.A Abou. Les auteurs des programmes ne se contentent pas de remodeler un quelconque modèle déjà existant, en lui apportant ce qu'ils estiment nécessaires mais proposent, à leur tour, ou plutôt permettent à l'école algérienne de se doter de son propre modèle qui reflète sa conception de la notion de compétence de communication. Cette manière d'agir et de transformer un concept clé, en fonction des contraintes d'ordres divers qu'appelle sa transposition dans le cadre institutionnel est la preuve que l'école veut avoir son mot à dire quant au savoir savant qui lui est destiné. C'est aussi un indice révélateur de l'évolution de la culture disciplinaire scolaire qui veut contribuer de manière efficace à l'orientation des travaux en didactique du FLE, par l'élargissement des liens avec la recherche dans ce secteur.

## **2. 3. | Les documents authentiques**

Autre recommandation de l'approche communicative, l'utilisation de documents authentiques comme supports privilégiés pour l'enseignement/apprentissage. L'expression « document authentique », pour rappel, a vu le jour en France, dans ce contexte particulier de l'avènement de cette approche, vers le milieu des années 1970. Contrairement aux MAO et MAV qui articulent l'essentiel des activités autour des documents fabriqués, l'approche communicative, convaincue que les textes fabriqués ne pouvaient parvenir à développer une réelle compétence de communication, donne une importance significative aux documents produits à des fins de communication réelle. En effet, si désormais on ne peut plus se contenter de doter l'apprenant d'une connaissance sur la langue pour faire de lui un véritable utilisateur de la langue qu'il apprend, il faut lui proposer des supports pouvant mettre à sa disposition le fonctionnement réel de la langue pour garantir le transfert des apprentissages

acquis en classe. Les raisons souvent avancées en faveur de ce type de documents s'articulent, d'une manière générale, autour de trois arguments que Bérard résume ainsi :

1. Ils motivent les apprenants ;
2. Ils favorisent l'autonomie de l'apprentissage ;
3. Ils permettent d'exposer, comme l'a bien exprimé Daniel COSTE, «les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner». (1991: 51-52)

L'abondance tout comme la disponibilité à moindre frais, dans le contexte informel, de ces documents n'occulent en rien les problèmes que peut poser le recours qu'on en fait pour l'enseignement/apprentissage du FLE, dans les situations formelles. Ainsi, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre ces recommandations dans des situations réelles, les enseignants se trouvent confrontés à un problème qui n'est pas des moindres, celui du choix des supports appropriés. Francine Cicurel précise que :

Devant la multiplicité des écrits constitués par les livres, la presse, le courrier, les publicités, les dépliants, les formulaires, l'enseignant voulant proposer une lecture de documents authentiques est d'abord confronté au difficile problème du choix. Sélectionner un texte en fonction du public ? du thème ? du genre ? du contenu du texte ? autant de questions qu'il ne peut manquer de se poser (1991 : 21).

Bien des chercheurs ont pris d'ailleurs acte, à ce propos, de la difficulté à s'entendre souvent sur les supports que recouvre l'expression « documents authentiques ». S'il est communément admis que, par documents authentiques, on entend les documents écrits, sonores et visuels au sens iconique du terme, destinés aux usagers de la langue et non seulement aux natifs, comme le pensent certains, il n'en demeure pas moins vrai que les contours de cette notion demeurent aujourd'hui encore, pour le sens commun, indécis surtout que, dans cette expression, l'association des deux termes «document» et «authentique», l'adjectif est prépondérant. Face à ce problème de contour mais aussi de stabilité de la notion, l'auteure de *Lecture interactive en langue étrangère* propose une solution par le détour des grands domaines de production écrite qu'elle présente dans l'ordre suivant :

- les textes médiatiques;
- les textes de type épistolaire ;
- les textes à caractère «professionnel»;
- les textes de l'environnement;
- les textes littéraires (Ibidem., p. 21)

Il n'en demeure toutefois pas moins vrai que ces domaines qui ne présentent pas, comme le note l'auteure, le même intérêt pour tous les publics, ne sont pas sans poser la difficulté de leur articulation en termes d'objectifs à atteindre. Ne risque-t-on pas alors de rendre la répartition linéaire et de perdre en cohérence ce que l'on gagne en authenticité ? De même, la proximité qui les rapproche autant que la différence qui les sépare ne doit pas nous faire oublier que les textes procédant de certains domaines ici recensés méritent un traitement particulier en classe. C'est le cas du texte littéraire dont la fréquentation assure une exposition à la langue tout à fait différente de celles que garantissent les textes procédant des autres domaines. Il n'est certes pas interdit de voir dans le texte littéraire un outil au service de la communication mais on ne peut, naturellement, aborder en classe de langue le texte littéraire de la même manière qu'un texte journalistique, par exemple, tant il demeure vrai qu'« *art du verbe, la littérature s'efforce d'actualiser maximale-ment les virtualités de la langue en prêtant attention, dans son activité de signifier, à toutes les composantes langagières : morphosyntaxique, lexicale, textuelle, mais aussi sonore, prosodique et graphique* » comme disait Simard (cité par Legros, 2002 : 24) de peur de dénaturer sa spécificité en le considérant comme un simple document authentique.

L'autre souci relatif à l'utilisation des documents authentiques comme tels, en classe de langue, concerne le niveau de difficulté qu'ils peuvent présenter pour un public quelconque. De par leur spécificité, ces documents sont extraits de la circulation sociale des textes (Beacco, 2007 : 30) et ne sont pas forcément destinés à un usage pédagogique au sens où l'on entend souvent, c'est-à-dire comme support d'apprentissage dans des milieux formels, ce qui pose le problème de leur adaptation à une tranche d'âge ou à une population quelconque d'élèves scolarisés comme ceux du secondaire par exemple. Certaines pratiques, dominantes il faut le dire, vont à l'encontre des recommandations de l'approche communicative et ne sont pas sans affecter l'intérêt pédagogique des documents authentiques. Il s'agit surtout des pratiques de retouches par suppressions, de réécriture partielle ou de modification qui se rapprochent peu ou prou de ce que faisaient les MAO et les MA et qui peuvent être évités si l'on accepte de « *partir de textes dont le domaine de référence est connu par l'apprenant* » (Ibidem, 53).

## **2. 4 | D'une certaine conception de la langue à une certaine conception de l'enseignement-apprentissage**

Les mutations survenues dans le domaine didactique vers la fin des années soixante-dix et tout au long des années quatre vingt ont largement contribué à clarifier la question de la langue, envisagée comme outil d'interaction sociale. Cela n'aurait pas été possible sans l'essoufflement de la linguistique structurale qui a montré son incapacité à rendre compte du fonctionnement réel de la langue, surtout à travers le rejet incondtionnel du contexte dans lequel s'établit la communication et, d'une certaine façon aussi sans l'avènement d'autres théories qui se sont montrées plus ouvertes, par leur reconnaissance de la place qui revient au sujet parlant. Une remise en cause de la conception Chomskyenne par Hymes a d'abord assuré aux conditions sociales d'usage de la langue une place en qualité de composante essentielle de la compétence de communication, née dans le contexte que nous connaissons déjà, et l'une des principales voies ayant été poursuivie, suite à cette remise en cause, « *considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation* » (Bérard, 1991 : 23). Il s'ensuit une redéfinition de la langue en termes de « *concepts abstraits ou de règles permettant de comprendre et de produire de nouveaux énoncés* » (Germain, 1991 : 65). Les conséquences de cette redéfinition se sont avérées très importantes pour l'enseignement où la priorité n'est plus donnée aux formes syntaxiques mais plutôt au sens surtout, comme disait Bérard, que : « *la correspondance entre une forme (par exemple : l'impératif) et un acte (dans ce cas : l'ordre) ne peut pas être considérée comme évidente* » (ibid. 24).

Cette conception de la langue a vu le jour à un moment où le schéma traditionnel issu de la psychologie béhavioriste qui conçoit l'apprentissage en termes de stimuli, en donnant l'importance aux facteurs de l'environnement externe, vacille et se trouve remplacé par une nouvelle vision des choses empruntant à un courant de pensée d'obédience mentaliste, le cognitivisme, donnant la priorité à l'activité de l'apprenant et à ses mécanismes d'apprentissage et d'appropriation du savoir. Par conséquent, la question des contenus, leur sélection surtout (structures grammaticales, vocabulaire, etc.) n'est plus à déterminer en amont mais en fonction des besoins des apprenants eux-mêmes. L'erreur n'est plus sanctionnée en tant que telle et l'apprentissage devient une affaire consciente de formulation/vérification d'hypothèses de la part de l'apprenant qui prend une part de responsabilité dans son apprentissage. On parle alors de « *grammaire transitoire* » ou « *système intermédiaire* » que l'on appelle « *interlangue* » :

Apprendre une L2 consisterait en une construction graduelle d'une série d'interlangues, dont les règles se rapprocheraient continuellement des règles de la langue cible. Dans cette perspective, les erreurs ne sont plus vues comme une source d'inhibition, mais comme la manifestation de stratégies d'apprentissage. (Germain, 1991 : 61)

Pour permettre à un tel processus de jouer dans l'apprentissage, le recours aux documents authentiques doit assurer une exposition à la langue cible et créer les conditions d'apprentissage qui s'apparentent, dans une certaine mesure, aux conditions de l'acquisition de la L1. L'enseignant lui-même est appelé à se démarquer de sa mission traditionnelle qui faisait de lui le seul détenteur du savoir et son rôle se trouve ramené, en classe, à celui de médiateur où il devient une sorte de chef d'orchestre dont le rôle consiste avant tout à accompagner les apprenants sur le chemin de l'apprentissage. Dans la foulée, le statut même des savoirs scolaires a été ébranlé et récusé par certaines têtes bien-pensantes comme savoirs scientifiques et la mission de l'école s'est vue infléchie vers un autre sens, celui de produire des têtes bien faites plutôt que des têtes bien remplies, selon l'expression de Rousseau.

#### **4. | Le cognitivisme : un paradigme en chasse l'autre**

Le cognitivisme prend racine dans la pensée philosophique. Dans le domaine de l'apprentissage, ce courant de pensée a, chronologiquement parlant, succédé au béhaviorisme qu'il a supplanté et sa notoriété vient de ce qu'il a fondé sa légitimité sur la critique de ce dernier. Beaucoup se rappellent aujourd'hui encore du chien de Pavlov dont le nom reste associé à l'expérience dont il a été l'objet au début du siècle dernier et qui a, des décennies durant, marqué les esprits. L'expérience de Pavlov a eu, à l'époque, un tel retentissement que l'engouement pour ses conclusions a ouvert la voie libre vers d'autres recherches du même genre. Ce fut alors Watson et son béhaviorisme dit radical, Thorndike et son connexionnisme pour ne citer que ceux-ci. Mais celui dont les travaux ont marqué son temps reste incontestablement Skinner. Suite à des expériences sur les rats et les pigeons, ce dernier développa un type nouveau de conditionnement qu'il appela conditionnement opérant et qui se distingue du conditionnement pavlovien dit classique.

Le béhaviorisme est donc ce courant de pensée qui a dominé une partie de la première moitié du siècle passé. Il figure en bonne place au sein de ceux dont les prolongements dans le domaine d'apprentissage était jusqu'au début des années 50 insoupçonnable. Sans entrer dans les détails dont on sait qu'une littérature dense lui a été consacrée, disons que ces principes qui se résument, lors d'une situation d'apprentissage, à la

combinaison stimulus-réponse ont été à la base de la théorie béhavioriste que Skinner a largement contribué à répandre.

Ce courant psychologique dont l'objet d'étude n'était autre que le comportement observable laissait de côté les processus mentaux qu'il jugea inaccessibles et les faiblesses de cette théorie et son réductionnisme ont donné lieu à une conception différente de l'apprentissage. Aujourd'hui, tout le monde sait que le modèle béhavioriste n'était pas très satisfaisant, ce qui n'était pas le cas il y a plus de 50 ans. La psychologie était dominée par le paradigme comportementaliste et l'idée qu'un apprenant construit son savoir à son propre rythme et par tâtonnement n'était pas très répandue pour la simple raison que l'on ne s'occupait pas de ce qui se passe dans la tête de l'apprenant. La fameuse critique de *Verbal Behavior* de Skinner par Chomsky annonçait le déclin imminent du béhaviorisme. Parallèlement, les travaux de Piaget ont aussi bousculé la théorie de l'apprentissage par conditionnement et permis l'émergence d'un nouveau paradigme: le cognitivisme.

Contrairement à l'approche béhavioriste qui « met l'accent sur la modification des comportements par l'environnement » (Goupil et Lusignan, 1993: 12), l'approche cognitive insiste sur les diverses activités mentales reliées au traitement de l'information et à la résolution de problème (Shuell, 1986, in Goupil et Lusignan, Ibidem). Les mentalistes, ne pouvant se fier aux processus mentaux sous-jacents au comportement, processus qui ne sont pas de l'ordre de l'observable et échappent par définition à l'expérience, trouvent dans l'ordinateur, la cybernétique et l'intelligence artificielle un moyen pour rendre possible la prise en charge de la conscience et du raisonnement à travers, entre autres, le concept de traitement de l'information. De nouveaux concepts opératoires ont alors connu le jour et ont permis de penser le rapport au savoir et à l'apprentissage.

Dans une perspective cognitiviste, le savoir disciplinaire ne suffit pas à lui seul. L'apprenant doit en plus apprendre à mobiliser des stratégies cognitives et métacognitives pour une meilleure efficacité de l'apprentissage, lequel est perçu comme processus dynamique de construction du savoir. Trévisiol-Okamura et Komur-Thillooy mettent l'accent sur le sujet et ses stratégies d'apprentissage :

s'approprier une langue relève de plusieurs dimensions : cognitive, discursive et didactique. Cognitive parce qu'en apprenant une langue étrangère, c'est avant tout le sujet lui-même qui agit, en faisant plus ou moins consciemment appel à des

stratégies de communication et d'apprentissage qui vont l'aider à produire (2011 : 7).

Cela explique, dans une certaine mesure, la présence de cette théorie parmi celles qui constituent le cadre théorique de référence au secondaire. Les auteurs des programmes avancent eux aussi des explications qui vont de ce sens :

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle **dans laquelle l'apprenant** doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources (Programme de 1<sup>ère</sup> 1AS, 2005: 10).

#### **4. | L'approche par compétence** (désormais APC)

Après ce survol rapide du cognitivisme, nous allons à présent parler d'une autre théorie de référence des programmes du secondaire, qui met elle aussi au centre de ses préoccupations le développement des compétences chez les apprenants : l'approche par compétence. Les débuts des années 2000 ont vu, dans le secondaire, l'implantation de cette nouvelle approche aux perspectives intéressantes dite approche par compétence, connu certes depuis fort longtemps dans le monde anglo-saxon, aux Etats-Unis en particulier (Boutin, p. 28), mais que le monde francophone ne découvre et n'en fait l'expérience qu'au milieu des années 90, après sa diffusion dans certains de ses Etats membres. L'adoption de l'approche par compétence comme outil de mise en œuvre d'une politique orientée vers le développement des compétences et comme mode d'organisation des enseignements est révélatrice du passage d'un paradigme axé sur l'enseignement à un autre essentiellement centré sur l'apprentissage, choix qui rompt définitivement avec la formulation des programmes en termes d'objectifs.

##### **4. 1 | Origine de l'APC**

Les dérives des programmes formulés en termes d'objectifs semblent à l'origine de cette nouvelle approche qui tient compte des situations complexes d'apprentissage, nécessitant le recours à une diversité de ressources de la part des apprenants qui deviennent eux-mêmes les acteurs de leur propre apprentissage. Cependant, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que

l'approche par compétence n'est pas propre aux enseignements des langues. Née dans le domaine professionnel, elle tend à se répandre dans l'enseignement

général : on y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir (Beacco : 2007 : 11).

Les opposants à l'APC trouvent, cependant, dans cette origine un double argument solide pour lui déclarer la guerre car ils y voient « *inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs* ». (Chauvigné et Copulet, p. 15)

### **3. 2 | L'APC dans le secondaire**

En Algérie, le recours à cette approche coïncide avec une période de profondes mutations. Une réalité nouvelle s'impose au pays après l'échec du modèle socialiste issu de la théorie marxiste et l'Etat se trouve alors contraint de changer, à un rythme effréné, d'extrême avec tout ce qui s'ensuit en matière d'évolution de certitudes et de constances économiques. Sur un autre plan, celui de l'éducation, s'impose une autre réalité, celle de la formation des nouvelles générations dans un esprit autre pour relever les défis auxquels le pays se trouve confronté. L'échec scolaire massif, l'évolution du marché du travail, la montée en puissance des valeurs de la mondialisation, l'abondance de l'information et sa disponibilité à moindre frais avec la généralisation de l'usage d'Internet, le détournement des valeurs universelles, religieuses surtout, à des fins subversives menacent de plus en plus la quiétude et déstabilise l'ordre établi. Face à ces dangers qui guettent la nation de part et d'autre, les responsables du secteur de l'éducation nationale ont vu dans cette approche la solution à beaucoup de problèmes sur lesquels bute l'éducation nationale et c'est ainsi qu'elle a été convoquée, dans le cadre de la réforme du système scolaire, en tant qu'outil-cadre de la nouvelle politique de formation.

### **5. 3 | L'APC : quelle conception de la compétence ?**

Cette approche qui modifie en profondeur la relation pédagogique, laissant une marge importante à l'apprenant dans l'appropriation et la construction de son savoir, tout en limitant le rôle traditionnel de l'enseignant à celui d'accompagnateur n'est, toutefois, pas sans poser de réels problèmes dans les milieux scolaires, d'où les réserves affichées à son encontre par beaucoup d'observateurs. Au premier chef, la conception relative à la notion de compétence sur laquelle elle repose et qui se caractérise, de l'avis de beaucoup d'observateurs, par un flou terminologique.

A ces manquements d'ordre notionnel s'ajoutent les difficultés inhérentes aux clarifications épistémologiques et aux fondements théoriques auxquels emprunte cette approche. Vient s'ajouter à cela un bon nombre de questions que les spécialistes de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère feignent d'ignorer sinon de passer sous silence. Avant tout figurent celles relatives à l'émergence de cette nouvelle approche dans la chronologie des méthodes F.L.E. S'agit-il d'une réaction par rapport à l'approche communicative ou d'un prolongement de celle-ci ? Quelle place occupe le socioconstructivisme au sein de ces réformes ? Sommes-nous face à une approche tiraillée entre deux paradigmes ? Si oui, n'y a-t-il pas contradiction dans cette dualité paradigmatique ? Quel lien y a-t-il entre l'approche par les compétences et la pédagogie du projet ?

Sans fournir des réponses satisfaisantes à ces questions, on entend souvent les spécialistes de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère dire que l'approche par les compétences procède d'une réflexion en profondeur autour du constat d'échec découlant de l'opérationnalisation, pendant des décennies entières, de l'ancienne pédagogie connue sous le nom de pédagogie par objectif mais peu de choses sont dites à propos de la traduction de ces intentions dans la pratique pédagogique. Tout le discours tenu s'articule autour de l'émergence d'objectifs nouveaux, en l'occurrence les compétences. Ceux-ci sont justifiés par un changement de perspective qui définit les priorités de l'école en termes de formation de l'esprit. En somme, former la pensée de l'élève, se recentrer sur les démarches d'apprentissage susceptibles de développer ses compétences et le muer en apprenant autonome, ce sont là les objectifs que se fixe actuellement l'institution scolaire, en matière d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Plusieurs questions demeurent cependant au cœur du débat, notamment celles relatives à la notion de compétence qui fonde cette conception et qui pourtant véhicule souvent des entendements pour le moins antinomiques.

Il existe aujourd'hui une abondante littérature qui se rapporte au concept de compétence. Nul besoin pourtant de rappeler qu'il s'agit d'un concept migrateur qui a connu plusieurs mouvements qui l'ont propulsé en le prolongeant et en le propageant dans plusieurs directions. Son apparition remonte au Moyen Âge et faisait partie du langage juridique puisque toujours liée à l'idée de jugement et de reconnaissance, vis-à-vis d'une institution. La compétence apparaît plus tard, nous l'avons vu plus haut, comme concept clef de la linguistique générative, dans la dichotomie chomskyenne compétence/performance. Dell

Hymes s'en saisit ensuite pour le transposer dans le domaine de recherche qui est le sien, l'ethnographie de la communication où il a été cristallisé dans le concept de compétence de communication. Faisant suite aux travaux de Hymes, un certain nombre de didacticiens dont Daniel Coste, Canal & Swain, Sophie Moirand, André Abou, pour ne citer que ceux-ci, se l'approprient pour l'investir dans le domaine didactique, comme nous l'avons vu précédemment. Malheureusement, on le sait, un concept n'est jamais transposable tel qu'il est d'un domaine à l'autre, ce qui explique pourquoi ces didacticiens ont été, chacun de son côté, amenés à le redéfinir en termes de composantes qui ne sont pas les mêmes d'un modèle à l'autre, pour mieux se l'approprier et le rendre opératoire dans leur champ d'étude.

On en déduit de ce qui précède que son usage concerne à la fois plusieurs domaines d'où la prolifération de définitions qui ne s'entendent pas souvent sur l'acception à lui attribuer. Si Michel Pougéoise définit, dans *Le Dictionnaire Didactique de la langue française* (1996: 108), la compétence comme suit: « *La compétence se définit comme la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée, de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue* », il ne fait pas de doute que cette définition qui a tendance à restreindre le concept dans l'usage linguistique soit aujourd'hui dépassée et remise en cause par d'autres points de vue, à l'image de celui de Sophie Moirand (1990: 20), qui y voit la combinaison de quatre composantes: linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. L'analyse du concept, conduite par Patrick Charaudeau (cité par Jean-Claude-Beacco), nous montre, en plus, que le sens courant de compétence met en jeu des éléments multiples dont les suivants:

- Une faculté (ou une capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis.
- Se manifestant de manière observable (comme savoir-faire).
- Dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits.
- Rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèle (s) de référence).
- Et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable. (Vasseur, 2002 : 106)

Ropé et Tanguy (cités par Véronique Castellotti & Bernard Py) questionnant, à leur tour, la compétence dans les usages sociaux et savants, ont dégagé un certain nombre de constantes qui caractérisent ces définitions :

- le fait que la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose);
- le fait que la compétence est un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée;
- le fait qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence. (2002)

Dans les deux autres domaines qui nous intéressent ici, à savoir le domaine didactique et les sciences de l'éducation où ce concept est actuellement utilisé massivement, c'est le même constat d'imprécision et de flou qui est fait, à propos de cette notion qui, il faut oser le dire, dans les échanges scientifiques, on n'a pas l'impression de parler d'une même notion lorsqu'on l'évoque dans le cadre de l'approche communicative et de l'approche par compétence. Joaquim Dolz, dans son article « *L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités* » (Notions en questions N° 6) notait à ce propos que:

Le terme de compétence reste une source de nombreuses confusions, dans les échanges scientifiques. On l'utilise parfois comme synonyme de notions de «capacité», «connaissances», «savoirs»,«aptitude», «potentialité», «qualification», «schème», «habitus», ce qui va dans le sens d'une vision proche des «fonctions psychiques supérieures». (2002 : 90)

Ces confusions synonymiques font que ce concept prend, dans le programme en cours, une acception toute différente puisqu'il apparaît beaucoup plus comme une appellation générique qui regroupe : savoir, savoir-faire et savoir être : « *La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales* », peut-on lire dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS (2005 : 10).

Sur un tout autre plan, ce concept divise les spécialistes de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère entre ceux qui voient que c'est à partir de la notion de compétence qu'il faut inférer la conception de l'enseignement/apprentissage et ceux, comme Marie-Françoise Legendre (ibid.) qui pensent le contraire :

Ce n'est pas à partir de la notion de compétence que l'on peut inférer la conception de l'apprentissage qui lui est sous-jacent, mais bien l'inverse. C'est la conception de l'apprentissage retenu qui permet de clarifier le sens donné à cette notion. (2001, pp. 12-30)

Quoiqu'il en soit, la notion de compétence reste intimement liée à celle de situation sans laquelle elle ne peut être mise en œuvre, d'où la nécessité d'envisager l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère au sein de projets pédagogiques. En effet, la pédagogie du projet paraît intimement liée non seulement à cette notion de compétence mais à toute l'approche par compétence qui en dépend foncièrement. Le choix du projet permet, dans l'esprit du nouveau programme l'intégration, dans chaque séquence, d'un certain nombre d'activités et autorise l'élève à être actif, c'est-à-dire à être l'acteur de son propre apprentissage. La réalisation du projet pédagogique passe par des étapes successives, reliées de façons significatives et visant le même objectif. Les auteurs des programmes insistent sur la négociation de l'intitulé du projet avec les élèves, au niveau de la thématique et au niveau de la forme. Sur le plan symbolique, l'élève qui n'est plus tenu sous le joug de la contrainte, devient partenaire à part entière. On lui reconnaît son droit de s'imposer comme acteur/négociateur des clauses de son apprentissage.

Le déroulement du projet pédagogique obéit à une logique de succession d'étapes complémentaires appelées séquences, permettant d'atteindre des objectifs d'apprentissage, vers lesquels convergent les activités de construction de savoir et savoir-faire, dans les domaines de lecture, d'oral et d'écriture.

## **Conclusion**

Ce survol rapide des théories de référence était l'occasion de présenter tour à tour l'énonciation, l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par compétence et nous aura permis de mieux comprendre l'esprit dans lequel les concepteurs des programmes ont travaillé, ce qui apporte aux usagers qui sont les professeurs du secondaire des éclairages précieux et leur fournit un cadre de réflexion relatif à l'arrière-plan théorique qui sous-tend les contenus d'enseignement/apprentissage du secondaire. Il nous aura aussi permis de voir que la tendance est à l'éclectisme. La question de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères concerne plusieurs domaines de recherche qui se complètent via les apports qu'ils fournissent à la didactique des langues étrangères, ce qui nous confirme dans les propos de Bérard qu'avec l'avènement de l'approche communicative, on ne cherche plus un modèle mais des concepts (1991 ; 17). Les traces d'autres théories, autres que celles citées dans les programmes, sont toutefois palpables surtout dans les contenus des manuels scolaires, notamment à travers les savoirs et outils convoqués dans les questionnements sur les textes.

C'est d'autant plus facile à comprendre que « *Le rôle des instructions officielles n'est pas de militer en faveur d'une approche, mais d'inviter à transposer didactiquement ce qui, dans différentes théories, paraît mériter de l'être* » comme disait Dufays (Dufays 2000 : 76). Ce tour d'horizon des théories de référence clôt cette première partie dont on espère qu'elle apporte les éclairages nécessaires quant au contexte général de notre recherche. Elle sera suivie d'une deuxième partie qui sera pour nous l'occasion de présenter, tour à tour, notre protocole de travail et notre corpus.

## Conclusion partie

---

Tout au long de cette partie, nous avons présenté, tour à tour, un aperçu relatif à l'enseignement secondaire et technologique en Algérie (chapitre 1), le français dans l'enseignement secondaire (chapitre 2), l'apprenant du secondaire (chapitre 3), la lecture au secondaire (chapitre 4) et les domaines de référence (chapitre 5) qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage du FLE pour le cycle considéré. Chacun de ces cinq chapitres a été l'occasion d'apporter des éléments de réponse quant aux questions que l'éventuel lecteur de ce modeste travail de recherche pourrait se poser. Celui-ci est, espérons-le, ainsi mieux éclairé quant au contexte général de notre travail de recherche. Ceci étant fait, il nous reste encore une étape nécessaire avant de procéder à l'analyse de notre corpus, celle-là même qui exige que soit explicité le protocole de travail et la présentation du corpus. Ce sera donc l'objectif des deux chapitres suivants dont l'un, le chapitre 6, présente le protocole de travail et l'autre, le chapitre 7, aura pour objectif de présenter le corpus à étudier dans la troisième partie.

# **Deuxième Partie**

## **Protocole de travail et présentation du corpus**

Après avoir présenté, dans la partie précédente, le contexte général de notre recherche, nous allons expliciter, dans cette deuxième partie, notre protocole de travail et présenter notre corpus. L'objectif est donc double : un premier chapitre (protocole de travail) s'emploie à préciser la méthodologie ici poursuivie qui, il faut le noter, se décline en deux temps : dans un premier temps, nous ferons appel à la démarche déductive qui nous a paru la mieux indiquée pour la mise en évidence des enjeux linguistiques et socioculturels attribués à la lecture en FLE pour le niveau ici étudié. Nous ferons, dans un second temps, appel au concept de transposition didactique pour interroger la manière dont ces enjeux sont répercutés dans les manuels scolaires de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS.

Le second chapitre (présentation du corpus) est beaucoup plus descriptif et s'attache, après le premier traitement des données dans le chapitre intitulé « lecture au secondaire », à présenter notre corpus constitué essentiellement des programmes scolaires de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS, des documents d'accompagnement des programmes, des guides des professeurs et des manuels scolaires y afférents. Précisons ici que, pour la 1<sup>ère</sup> AS, seul le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres fait partie de notre corpus. Le manuel destiné aux classes scientifiques (tronc commun Sciences et Technologies) n'en fait pas partie.

# **Chapitre 6**

## **Protocole de travail**

### Introduction

La spécificité de notre objet d'étude nous convie, comme nous l'avons déjà mentionné dans notre introduction, à opérer en deux temps, à commencer par l'analyse du discours officiel que nous avons défini, en nous appuyant sur Chartier et Hébrard (2000: 294), comme l'ensemble des discours pédagogiques qui « *disent ce que doivent être les moyens et les fins de l'instruction ou de l'éducation* », pour mettre en évidence les enjeux linguistiques et socioculturels attribués à la lecture au secondaire. Nous procéderons ensuite à l'examen de la manière dont ils sont répercutés dans les contenus d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire dans les manuels scolaires en faisant appel au concept de transposition didactique. Ces enjeux ne peuvent, à notre avis, se comprendre par la seule considération du discours officiel et nous restons convaincu que, sans ce double mouvement, le traitement de cette question ne permettrait qu'un intérêt limité.

En effet, les enjeux linguistiques et socioculturels attribués à la lecture en FLE sont d'abord inscrits dans les textes officiels pour l'enseignement du français, sous forme de recommandations institutionnelles, orientant les activités de lecture menées en classes de FLE. Il devient, dès lors, impensable de mener une réflexion autour de ces dits enjeux sans prendre en compte, prioritairement, le discours officiel lui-même qui leur donne sens et consistance.

### 1. | Le discours officiel : une approche déductive

Pour ce qui est de la première étape, il s'agit surtout de mettre en évidence les enjeux linguistiques et socioculturels, à travers l'analyse du discours officiel (loi 08/04 d'orientation sur l'éducation nationale, programmes, documents d'accompagnement des programmes, manuels scolaires et guides pédagogiques). Pour ce faire, il nous a paru nécessaire de faire appel, à ce premier niveau et parmi les choix qui s'offrent à nous : démarche inductive, déductive, hypothético-déductive et analyse de contenus, à l'approche déductive.

#### 1. 1. | La démarche déductive : un bref aperçu

On connaît la logique aristotélicienne et la notion de syllogistique, argument composé de deux « prémisses » et d'une « conclusion », pour être à l'origine de la démarche déductive. Il n'en demeure pas moins pourtant que la paternité de cette démarche est d'ores et déjà attribuée, d'un commun accord, à Descartes. Partant de la logique aristotélicienne qu'il critique et qualifie de stérile, celui-ci affirme que l'observation des règles est la condition sine qua none de la découverte de la vérité. Dans une telle démarche, ce dernier défend l'idée selon laquelle les sens ne peuvent constituer le fondement d'une méthode scientifique. Seule la déduction peut, à son avis, mener, conformément à cette idée fondatrice du projet cartésien qui remonte au XVIIe siècle, à la vérité.

## **1. 2. | Le raisonnement logique et le syllogisme**

Connue pour être rationnelle, la démarche déductive désigne un mode de pensée qui consiste donc à partir du général au particulier. L'observation est l'étape nécessaire, se situant au départ de la démarche sur laquelle s'appuie le raisonnement déductif, pour permettre d'aboutir à des conclusions. Pour Mathieu Guidère :

Elle consiste à passer des propositions prises pour prémisses à des propositions qui en résultent, suivant des règles logiques. Le raisonnement déductif recourt essentiellement au syllogisme et présente un caractère rigoureux et progressif. (2004 :62)

Si les prémisses posées au départ sont vraies, on ne peut aboutir qu'à des conclusions elles aussi vraies. Il reste toutefois possible de parler de déduction immédiate, voire d'inférence lorsque l'antécédent ne comporte qu'une seule prémisses.

## **1. 3. | Expliquer les faits, anticiper sur l'expérience**

Se fiant à la raison plutôt qu'aux sens, l'approche déductive part de la formulation d'une hypothèse pour suivre ensuite un cheminement normal qui mène vers la validation ou l'invalidation de cette hypothèse de départ. Ses étapes sont donc les suivantes :

1. Formulation du problème ;
2. Élaboration d'une hypothèse ;
3. Observation ;
4. Jugement.

En illustration des principes de cette démarche, l'auteur de *Méthodologie de la recherche* donne deux exemples de l'application de cette démarche dans deux domaines différents, Langues et Lettres, et que nous avons jugé utile de reproduire ici pour leur pertinence.

### **Exemple en Langues :**

Un chercheur linguiste peut émettre l'hypothèse que le discours scientifique se caractérise, du point de vue formel, par une absence totale des marques de subjectivité. Il utilise la méthode déductive en sélectionnant et en étudiant un corpus de textes du point de vue énonciatif pour vérifier cette hypothèse de travail. Son observation portera par exemple sur les déictiques et sur les adjectifs qualificatifs dans divers textes. (2004 : 62-63)

### **Exemple en Lettres :**

Tous les écrivains du 19<sup>ème</sup> siècle ont été marqués par la Révolution française.  
Or Benjamin Constant est un écrivain du 19<sup>ème</sup> siècle.  
Donc, Benjamin Constant a été marqué par la Révolution française (à démontrer).  
(ibid. p. 63)

L'auteur du guide cité ci-dessus note à propos du raisonnement déductif que « *dans la rédaction, cela se reflète par des formulations du type : « De ce qui vient d'être exposé/dit, on peut déduire que/ conclure que... il ressort que.../il résulte que... »* (ibid. 62).

Nous partirons donc de l'hypothèse selon laquelle le mode d'existence discursive des enjeux linguistiques et socioculturels, conférés à la lecture en FLE au secondaire, est plus ou moins explicite dans le discours officiel, sous forme de visées, c'est-à-dire « *comme ce qui est visé, attendu, prescrit, plus ou moins programmé par les Instructions Officielles et plus ou moins débattus socialement afin de prendre place ou d'être retiré des programmes* » (Reuter, 2005-2 : 26). Sont concernées par cette étape les dimensions suivantes du discours officiel :

- les finalités,
- le profil de l'élève,
- les objectifs,
- les contenus.

Telle est donc la posture que nous adopterons dans cette première étape, celle qui s'en remet au verdict des faits et à l'évaluation de la pertinence d'une hypothèse, en respectant la spécificité de notre objet de recherche.

## 2. | La transposition didactique : naissance d'un concept

Une fois les enjeux répertoriés, nous ferons appel au concept de transposition didactique pour voir la manière dont lesdits enjeux sont reproduits dans les contenus d'enseignement. En effet, pour mieux comprendre le fonctionnement didactique de l'enseignant, nous avons jugé utile de convoquer ledit concept pour étudier les questions liées à la légitimation des savoirs dans le contexte scolaire. Sont concernées par cette seconde étape les dimensions suivantes : les objets d'enseignement, les textes prescrits, les questionnements sur les textes et les activités.

Forgé par Verret, redéfini par Chevallard, ce concept permet, en effet, de rendre compte de la manière dont le savoir à enseigner est sélectionné pour être ensuite présenté sous la forme actuelle dans les programmes et les manuels scolaires. Mais qu'est-ce que donc la transposition didactique ?

Le terme transposition renvoie à l'idée de déplacement, c'est-à-dire au "*fait de passer dans un autre domaine*" (Le Robert, 2015). Par conséquent, l'expression transposition didactique évoque principalement la question de l'extraction des savoirs à enseigner de leur domaine d'origine et leur légitimation dans le domaine scolaire. D'où viennent ces savoirs scolaires ? Comment sont-ils transposés dans les programmes et les manuels scolaires ? Quel sort leur réserve-t-on en classe ? apparaissent comme des questions fondamentalement à méditer, à travers ce concept à résonance particulière, pour explorer la généalogie des savoirs scolaires et mieux appréhender l'évolution des contenus et des enjeux qui leur sont assignés.

D'inspiration sociologique, cette notion dont la paternité est attribuée à Verret, a été conceptualisée dans ce domaine vers le milieu des années 1970, selon une démarche à la fois descriptive et explicative. Verret s'est attaché à analyser ce phénomène qui dépasse l'école et dont l'objectif n'est autre que de rendre tout savoir transmissible accessible aux apprenants et, il semble que ce sociologue qui refusait de voir dans la transposition didactique une simplification des savoirs « *s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre « enseignables » et susceptibles d'être appris* » (Perrenoud, 1989 : 489) et s'était préoccupé davantage de la question de la distance entre savoir savant et savoir à enseigner ainsi que des

incidences que les contraintes de la transposition didactique peuvent avoir sur les savoirs enseignés (ibid.).

Partant de l'idée que la mobilisation des savoirs à l'état brut rend la tâche de leur transmission difficile, car ne pouvant être accessibles aux apprenants, Verret pense que ce processus long et complexe qu'est la transposition didactique « *présuppose la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement* » (Verret, 1975 : 140), transformation qui survient en amont du système scolaire, en vue d'ajuster les objets d'enseignement au niveau des apprenants. Pour lui, « *dans ce travail de détachement et de transposition, une distance s'institue nécessairement de la pratique d'enseignement à la pratique dont elle est l'enseignement* » (Ibiem), et cette distance est à l'origine de transformations radicales qu'il identifie dans cet ordre :

1. La désynchronisation du savoir ;
2. La dépersonnalisation du savoir ;
3. La programmation du savoir ;
4. La publicité du savoir ;
5. Le contrôle des acquisitions.

Verret amorce alors un débat qui a contribué à l'élargissement du champ de la théorie didactique à ce qui est communément appelé aujourd'hui la transposition didactique et dont certains pensent qu'elle constitue, en elle-même, une théorie à part entière. Cette théorie n'aurait, semble-t-il, pas été possible sans la réflexion de Chevallard.

## **2. 1. | Transposition externe vs transposition interne**

Nous venons de dire que la paternité du concept de transposition didactique est attribuée à Verret. C'est pourtant essentiellement à Yves Chevallard, mathématicien de formation, qu'on doit la théorisation de ce concept et la dimension qu'on lui connaît aujourd'hui car c'est lui qui l'a mis, au début des années 80, au centre de sa réflexion en interrogeant la nature et l'origine des savoirs scolaires et leur légitimation dans le système scolaire.

Son livre intitulé La transposition didactique. Du savoir savant au savoir à enseigner fait donc autorité dans ce domaine et a « *fortement contribué à associer la notion de*

*transposition aux savoirs dits « savants » ceux dont se réclament les disciplines scolaires comme les mathématiques, les sciences naturelles (biologie, chimie, géologie et physique) et les sciences humaines et sociales (histoire, géographie, philosophie notamment) »,* comme disait Perrenoud (1998 : 487) alors que pour Verret, on lui reconnaît surtout le fait d'avoir inscrit la notion dans un domaine plus large, celui de « *toute action humaine qui vise la transmission de savoir* » (ibid.). C'est pourquoi beaucoup de commentateurs voient dans la conception de Chevallard un rétrécissement du champ d'application de cette notion que les didactiques des disciplines ont, comme disait Perrenoud, fortement contracté à :

- La forme scolaire ;
- Aux disciplines.

Pour bien comprendre la démarche initiée par Chevallard, il faut se rappeler que « *l'école dispense des savoirs qu'en principe, elle ne produit pas en totalité. Elle les emprunte aux autres institutions et les accommode de telle sorte qu'ils puissent être enseignés* », comme disait Halté (1993 : 45). Ce que cet auteur nous dit ici très vite, Chevallard nous l'explique étape par étape, en recourant à une démarche qui consiste à analyser les phénomènes de transposition dont « *l'une de leur manifestation les plus visibles consiste dans l'arrivée périodique de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement* » (Bordet, p. 45) et à mieux décrire ce long processus en distinguant entre savoir savant, savoir à enseigner et savoir enseigné, concepts qui constituent, selon Chevallard la chaîne de transposition didactique qui, on le sait, « *se limite au parcours des savoirs de l'état de savoirs savants à l'état de savoirs à enseigner (transposition externe) puis de l'état de savoirs à enseigner en savoirs enseignés (transposition interne)* » (Perrenoud, ibid.). Nous ne saurions, par conséquent, manquer de rappeler ici que, parmi les reproches adressés au mathématicien, celui d'avoir confiné l'origine des contenus des savoirs scolaires au seul savoir savant, est des plus récurrents.

### - **La transposition externe**

Ce nécessaire rapport aux seuls savoirs savants constitue donc l'essentiel ligne de partage entre Chevallard et ceux qui s'inscrivent dans le prolongement de la théorie de la transposition didactique. Mais il n'en reste pas moins que c'est lui qui a le mieux décrit la chaîne de transposition didactique, distinguant entre transposition didactique interne et

transposition didactique externe. Par transposition didactique externe, il faut surtout entendre ce processus qui consiste à transformer les savoirs en programmes scolaires. Cette validation des savoirs scolaires ou plutôt « *ce renouvellement exogène des savoirs scolaires* » (Bordet, 1997 : 46) n'est finalement, selon l'expression de Verhaeghe et al. (2004: 68) que « *la mise en forme scolaire du discours scientifique* », opéré par des personnes et entités extrascolaires appelés « *noosphère* ».

Cette question des acteurs impliqués dans la transposition didactique a pris une part importante dans la réflexion de Chevallard, à travers ce concept de *noosphère*, sphère constituée essentiellement de tous ceux, mandatés pour penser les contenus d'enseignement: les représentants du ministère de l'éducation nationale, les inspecteurs, les enseignants et les représentants des associations d'enseignants, les représentants des associations des parents d'élèves, etc. En plus de cette notion de noosphère, Chevallard a doté sa théorie d'autres concepts qui gravitent aujourd'hui autour de la notion de transposition didactique. Il s'agit du savoir savant, du savoir à enseigner et du savoir enseigné.

**Le savoir savant** : par savoir savant, il faut surtout comprendre le discours scientifique, celui reconnu en tant que tel, dans sa forme finale, par la communauté scientifique qui l'approuve et le rend légitime.

**Le savoir à enseigner** : par savoir à enseigner, il faut surtout comprendre le discours officiel, les programmes et les documents d'accompagnement des programmes, etc. qui précisent les contenus et les méthodes d'enseignement.

**Le savoir enseigné** : celui-ci correspond aux connaissances réellement divulguées en classe, par les enseignants à leurs élèves.

### - **La transposition interne**

Contrairement à la transposition externe, la transposition didactique interne est l'œuvre des enseignants eux-mêmes et de leurs pratiques dans les classes. Elle a pour rôle de faire passer le savoir à enseigner en savoir réellement enseigné, en fonction des contraintes imposées.

## **2.2. | Les prolongements critiques**

Certains ont voulu affranchir la transposition didactique des seuls savoirs savants, en incluant tantôt les pratiques de référence (Martinand), tantôt les savoirs experts (Jushua), pour ne citer que ceux-ci. Or, il semble qu'« *élargir la notion au-delà des savoirs est un défi plus ambitieux qui exige une clarification des rapports entre savoirs et pratiques* » (Perrenoud, 1998 : 491), ce qui n'est pas évident car « *il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs* », comme disait l'auteur.

### 3. | Les pratiques de référence

La nature et l'identité des savoirs à transmettre a été au cœur d'un débat entre ceux qui associent la notion de transposition aux seuls savoirs dits «savants» (Chevallard) et ceux pour qui la notion doit être prolongée à une autre source, celle des pratiques sociales et des savoirs de référence (Martinand) qui en découlent. Ce concept de pratique sociale de référence, élaboré tout au début des années 80 par Martinand dans le cadre de ses recherches en didactique des sciences, lui a donc servi d'outil pour interroger les activités scolaires à l'aune de certaines réalités extérieures. Par savoirs de référence, il est entendu les (...) *savoirs pratiques, ceux dont les détenteurs n'ont pas ou n'ont plus entièrement conscience, tant ils sont contextualisés, liés à une expérience et à des formes d'action* (...) (ibid., p. 492).

Dans *De l'apprentissage à l'enseignement* (1992), l'auteur, dans sa tentative pour éclairer le concept cite l'exemple suivant : « *Les pratiques sociales de référence de l'élève en biologie peuvent être celles du jardinier, du médecin, du diététicien, du vétérinaire, de l'athlète de haut niveau* (...) ». (Develay, 1992 : 23)

Dans l'article qui vient d'être cité, Perrenoud cite de son côté et à titre d'exemple des savoirs de l'artiste et du sportif : « *L'artiste, par exemple, détient des savoirs qu'il investit dans son œuvre, mais il ne les explicite — parfois à contrecœur — que s'il est interviewé par un critique, sollicité comme expert, appelé à former des débutants. Il en va de même du sportif et de nombre de gens de métiers dont les savoirs sont en quelque sorte indissociables des gestes professionnels qu'ils guident. On atteint d'abord les pratiques, les savoirs s'y trouvent «en creux* » (ibid, p. 492). Martinand lui-même « *a listé, dans sa première définition, les productions industrielles ou artisanales, les activités domestiques, idéologiques et politiques, mais aussi la recherche scientifique fondamentale ou appliquée* » (Reuter et al., 2013).

#### **4. | Les savoirs experts**

Suite aux travaux de Chevallard et dans la même perspective de celle qui vient d'être citée, Joshua a proposé d'étendre la théorie de la transposition didactique à la notion complémentaire de savoirs experts. Par savoirs experts, il faut surtout entendre le « *corps de connaissances partagées par des praticiens plutôt que par des chercheurs* » (ibid, p. 496).

Il convient, cependant, de préciser qu'en plus des savoirs de référence et des savoirs experts, d'autres travaillent à élargir la théorie de la transposition en l'ouvrant à d'autres composantes de la culture. Perrenoud lui-même propose d'élargir la notion de transposition didactique à travers une chaîne qui va des pratiques ayant cours dans la société (étape qui correspond à la transposition externe de Chevallard) aux apprentissages effectifs et durables des élèves en passant par le curriculum formel ou prescrit (étape qui correspond à la transposition interne de Chevallard) et le curriculum réel.

#### **5. | Les savoirs élaborés et le problème de leur communication**

En plus de toutes ces clarifications apportées à propos de ce concept de transposition didactique, il nous semble encore nécessaire de dire un dernier mot concernant le problème qui affecte la communication des savoirs élaborés par la communauté scientifique. De tous temps, les scientifiques ont fait subir à leurs savoirs des manipulations pour les rendre accessibles à l'humanité. L'une des difficultés auxquelles se heurtent ceux-ci réside dans la transmission des résultats de leurs recherches. Il faut dire que la démarche que poursuit un scientifique avant d'arriver à des conclusions n'est pas toujours rectiligne et les hypothèses de départ elles-mêmes subissent, en cours de route, des modifications en fonction des données du terrain. Ainsi, la démarche réellement suivie par le chercheur serait trop longue à expliquer par le détail, comme disait Verhageaghe (Verhageaghe et al, 2004: 68). « *Le problème du scientifique, c'est que, s'il voulait retracer dans un discours le cheminement réel de sa recherche, son propos serait incompréhensible* », disait l'auteur (ibid.). Aussi, pour convaincre efficacement, « *le chercheur va donc rendre à son exposé une linéarité artificielle* », ajoute-t-il.

En ce qui concerne maintenant l'enseignement des langues étrangères, la mise en forme scolaire du discours scientifique nécessite une approche un peu particulière qui n'est pas sans rappeler la conception de la transposition didactique telle que définie par Perrenoud,

qui va du savoir pratique aux apprentissages effectifs et durables en passant par le curriculum formel (objectifs et programmes) et le curriculum réel (contenus).

Schleminger (1995) nous rappelle, à ce propos, que pour qu'une langue étrangère devienne objet d'enseignement, elle suit un cheminement à trois étapes qui correspondent aux étapes de la transposition, dans ses deux versions interne et externe:

1. Identifier et délimiter les « *objets* » dans le savoir savant ;
2. Transformer les « *objets savants* » en « *objets à enseigner* » ;
3. Transformer les « *objets à enseigner* » en « *objets d'enseignements* ».

A ces trois étapes, certains ajoutent une quatrième qui consiste à transformer les « objets d'enseignement » en savoirs réellement appris, en classe. Inutile de rappeler ici que, dans la suite de notre recherche, seule la mise en forme scolaire relative à la troisième étape sera étudiée à travers l'analyse des textes officiels pour voir la manière dont les enjeux objets de notre recherche sont transformés en objets d'enseignement.

## **Conclusion**

Ce survol rapide de ces deux domaines nous aura ainsi permis de présenter l'approche déductive et la transposition didactique que nous avons jugé nécessaire de convoquer pour la mise en œuvre de ce double mouvement évoqué dans notre problématique. Celui-ci consiste, il n'est pas inintéressant de le rappeler encore une fois, d'abord à mettre en évidence les enjeux linguistiques et socioculturels conférés à la lecture en FLE, au secondaire. Tel sera l'objectif du chapitre 8 intitulé Le discours officiel : regard critique qui portera sur l'analyse du discours officiel (loi n° 08-04, programmes de 1<sup>ère</sup>, de 2<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> AS). Une fois lesdits enjeux mis en évidence, nous étudierons dans les chapitres 09 (du renforcement des contenus linguistiques), 10 (du renforcement des fondamentaux), 11 (de la lecture comme construction du rapport à la culture) et 12 (de l'éducation à la citoyenneté) la manière dont ils sont répercutés dans les manuels scolaires.

# **Chapitre 7**

## **Présentation du corpus**

Après avoir explicité notre protocole de travail dans le chapitre précédent, nous allons, à présent, présenter notre corpus. Par corpus nous entendons l'ensemble des documents sur lesquelles s'effectue l'analyse. Le dictionnaire Le Robert illustré 2015 définit d'ailleurs le terme comme étant l'« *ensemble fini de textes choisi comme base d'une étude* ». Notre recherche portant sur les enjeux linguistiques et socioculturels de la lecture en FLE, différentes sources d'informations, de même nature, textuelles pour être précis, et en adéquation avec l'étude que nous menons, se sont révélées exploitables. Elles constituent ensemble ce corpus d'étude et, nous souhaiterions préciser ici que cette constitution du corpus, hormis son organisation en fonction de leur dimension institutionnelle et non de leur portée sur la recherche, n'obéit à aucune modalité particulière dont il faut citer ici les principes. Pour le dire autrement, la constitution de notre corpus n'a pas nécessité le recours à une démarche particulière dont il faudrait rendre compte ici. La nature documentaire de ce corpus nous inspire, par contre une description de chaque texte sur les deux plans : forme et contenu. Il s'agit essentiellement des documents suivants :

- La loi portant orientation sur l'éducation nationale ;
- Les programmes scolaires de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années secondaires ;
- Les manuels scolaires de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS ;
- Les documents d'accompagnement des programmes scolaires ;
- Le guide du professeur 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS.

La compréhension des enjeux, objet de notre étude, passe obligatoirement par l'analyse fine de ces documents qui les expriment plus ou moins explicitement. Exception faite des manuels scolaires, les autres sources d'informations qui constituent notre corpus (la loi 08/04, programmes, documents d'accompagnements des programmes, guides des professeurs) sont disponibles en versions numériques et en libre accès sur Internet. Ce mode d'accessibilité ne pose, à notre connaissance, pas de problème sinon leur mode d'emploi en tant que tel qui s'est montré dès le début fatigant et c'est pourquoi nous avons vu dans leur impression une solution appropriée qui facilite à bien des égards leur lecture analytique.

## **1. | La loi 08/04**

Avec la nouvelle réforme du système scolaire, le domaine de l'Education Nationale s'est doté d'un arsenal de textes dont la loi 08/04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Publié au journal officiel n° 4 du dimanche 19 Moharram 1429 correspondant au 27 janvier 2008, ce texte, désigné à la fois par sa date et son rang dans la session parlementaire (08 étant l'année de promulgation et 04 l'ordre dans la session parlementaire) mais aussi par son objet (loi d'orientation sur l'éducation nationale) est un texte législatif, définissant les grandes orientations du système éducatif. Il est configuré en titres, au nombre de sept:

- Titre premier : Des fondements de l'école algérienne ;
- Titre II : De la communauté éducative ;
- Titre III : Organisation de la scolarité ;
- Titre IV : L'enseignement pour adultes ;
- Titre V : Les personnels ;
- Titre VI : Etablissements publics d'éducation et d'enseignement. Structures et actions de soutien et organes consultatifs ;
- Titre VII : Dispositions finales.

Sans entrer dans les détails, on peut dire que les trois premiers chapitres du premier titre précisent les finalités de l'éducation nationale (chapitre I), les missions de l'école (chapitre II) et les principes fondamentaux de l'éducation nationale (chapitre III). Ceux du troisième titre définissent les dispositions communes (Chapitre I), l'éducation préparatoire (Chapitre II), l'enseignement fondamental (Chapitre III), l'enseignement secondaire et technologique (Chapitre IV) ; dispositions relatives aux établissements privés et d'enseignement (Chapitre V), la guidance scolaire (Chapitre VI) et l'évaluation (Chapitre VII). Ceux du titre VI précisent les dispositions relatives aux établissements publics d'éducation et d'enseignement (Chapitre I), aux structures de soutien (Chapitre II), à la recherche pédagogique et des moyens didactiques (Chapitre III), à l'action sociale (Chapitre IV), à la carte scolaire (Chapitre V) et aux organes consultatifs (Chapitre VI). Les autres titres (titre II, IV et V) ne contiennent pas de chapitres.

Dans l'ensemble, le texte compte 106 articles dont le 105 abrogeant, entre autres, les dispositions de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation

nationale et de la formation. Autant dire donc que, par sa configuration et sa mise en page claires et simples, ce texte législatif semble remplir tel qu'il se doit sa fonction sociale essentielle relative à l'accessibilité et l'intelligibilité par tous et facilite autant que possible une lecture ciblée, par le repérage des passages à étudier.

## 2. | Les programmes

Précisons tout d'abord que, Selon Yalden :

un programme comprend les objectifs d'apprentissage, la sélection du contenu et l'organisation du contenu ; entendu dans un sens large, un programme inclut ces trois composantes, mais il spécifie également tout ce qui a trait à l'enseignement proprement dit : la méthodologie et l'évaluation des objectifs visés. (in Germain, 1991 : 37)

Les programmes que nous avons analysés sont, à l'origine, cela a été déjà précisé, des documents électroniques que nous avons téléchargés d'Internet puis imprimés pour les besoins de la cause. Ces documents procèdent du Ministère de l'Education Nationale. Malgré la centration sur les compétences, les savoirs à faire acquérir ainsi que les objets d'enseignement font l'objet, comme nous allons le voir, de descriptions minutieuses, laissant peu de marges aux spéculations interprétatives. Mais qu'entend-on d'abord par programme ?

### 2.1 | Le programme de 1<sup>ère</sup> AS

Ce document édité en janvier 2005, se décline en 32 pages et les éléments constitutifs de son discours sont les suivants :

- **Les finalités** (p. 5) tout en indiquant le sens de la mobilité, les finalités mettent en exergue les liens de complémentarité entre les finalités disciplinaires et les finalités d'ensemble du système éducatif ;
- **Le profil de sortie** à l'issue de l'enseignement secondaire (p. 5-6) : dessine à grands traits l'objectif terminal d'intégration, pour le cycle secondaire.
- **Le profil d'entrée** en 1<sup>ère</sup> AS (p. 6-7) : décrit le profil de l'élève tout au début du cycle, à l'oral comme à l'écrit.
- **Le profil de sortie** à l'issue de la 1<sup>ère</sup> AS (p. 7-8) : éclaire l'objectif intermédiaire d'intégration correspondant à la 2<sup>ème</sup> AS.

- **Le cadre théorique** (p. 8-10) : rappelle de façon condensée les théories qui sous-tendent le présent programme, à savoir : la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par compétences.

- **Les compétences** (de lecture, de production à l'écrit, de production à l'oral) présentées dans un tableau à double entrée (p. 11-12), définissant les capacités ainsi que les objectifs d'apprentissage. Ce tableau est suivi (p. 13) d'une fiche d'évaluation de la compréhension de l'écrit, par la production d'un résumé puis de deux autres tableaux décrivant la compétence de production à l'écrit (p.14-15) et de la compétence de production à l'oral (p. 16).

- **Les contenus** (p. 17) : rappelle les critères de sélection des contenus et de l'établissement de la progression annuelle et partant de celle relative à tout le cycle (prise en compte des types d'ancrage énonciatif, respect d'une approche de type spiralaire, croisement entre formes discursives et intentions communicatives)

- **Un tableau synoptique** (p. 18) offrant une vue d'ensemble des contenus à enseigner. Ces contenus sont ensuite détaillés par objet d'étude (p. 19- 26).

- **Méthodologie et stratégies** (p. 27-29) explique la démarche du projet.

- **Un glossaire** qui reprend les notions convoquées par le programme de 1<sup>ère</sup> AS et dont l'objectif est de « *fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires* » (p. 30).

L'un des points forts de ce document est la présentation détaillée de chaque objet d'étude. Les auteurs rappellent à ce titre que « *les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude* » (p. 17). Ceux-ci se présentent dans l'ordre suivant :

- La vulgarisation de l'information scientifique (p. 19-20) ;
- L'interview (p. 21-22) ;
- La lettre ouverte (argumentation) (p. 23) ;
- Le fait divers (p. 24-25) ;
- La nouvelle (p. 26-27).

Chaque tableau rend compte, dans trois colonnes différentes, des niveaux d'analyses concernés par le traitement textuel : le niveau discursif, le niveau textuel et le niveau phrastique. En bas de chaque tableau, sont précisés les types de supports à utiliser, des

exemples d'activités d'apprentissage et le savoir-faire méthodologique à développer chez les apprenants.

Dans la partie Méthodologie et stratégies (p. 27- 29), l'essentiel est réservé à la démarche de projet. Trois projets sont données à titre d'exemple ;

- Réaliser une campagne d'information sur les rapports hygiène/santé (en milieu urbain ou rural) à destination des élèves de l'établissement ;
- Faire un dossier à partir de questionnaires et/ou d'écrits de presse sur un des problèmes rencontrés par les jeunes (loisirs, transports, etc.) et en faire une lettre ouverte à une autorité compétente ou la sensibiliser et lui proposer des solutions ;
- Ecrire une petite biographie romancée concernant un héros national choisi par la classe, à partir d'informations succinctes.

Chaque projet est suivi par une ou plusieurs notes indiquant avec précision ce qui est visé à travers le projet en question. Les deux étapes, conception (p. 28) et réalisation (p. 28-29), mettent en évidence les exigences indispensables à la réalisation du projet. Le rôle de chaque type d'évaluation (diagnostique, formative, certificative) est explicité.

Enfin, un glossaire dont l'objectif est « *de favoriser la compréhension du programme* » liste quelque vingt-cinq notions (actes de parole, approche par projet, champ sémantique, champ lexical, cohésion textuelle, cohérence textuelle, démarche d'apprentissage, démarche pédagogique, discours, énoncé, implicite d'un discours, objet d'étude, onomasiologie, référence situationnelle, référence cotextuelle, sémasiologie, situation d'apprentissage, situation cible, situation de communication, situation d'énonciation, situation d'enseignement, situation pédagogique, stratégie d'apprentissage, stratégie d'enseignement, texte) dont il permet de fixer la signification.

## **2.2 | Le programme de 2<sup>ème</sup> AS**

La version du programme de 2<sup>ème</sup> AS qui a fait l'objet de notre analyse date du mois d'octobre 2005 et se décline en 29 pages non numérotées. Les éléments constitutifs de son discours nous rappellent ceux du programme de 1<sup>ère</sup> AS : les finalités, le profil de sortie, le profil d'entrée en 1<sup>ère</sup> AS, le profil de sortie à l'issue de la 1<sup>ère</sup> AS, le cadre théorique, les

compétences (de lecture, de production à l'écrit, de production à l'oral), les contenus, un tableau synoptique, méthodologie et stratégies, et un glossaire.

En effet, dans l'ensemble, ce document ne diffère pas beaucoup de celui de 1<sup>ère</sup> AS dans sa forme, dans ses finalités et dans son cadre théorique. Finalités et cadre théorique sont d'ailleurs reconduits sans le moindre changement, cela va de soi, ce qui n'est pas le cas du profil de l'élève et des compétences disciplinaires (de compréhension, de production) visées à ce niveau et détaillées dans des tableaux.

Même chose pour ce qui est des contenus qui sont présentés d'abord dans un tableau synoptique avant d'être détaillés dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude. Ceux de 2<sup>ème</sup> AS se présentent ainsi :

- Le discours objectivé ;
- Le discours théâtral ;
- Le plaidoyer et le réquisitoire ;
- La nouvelle d'anticipation ;
- Le reportage touristique/le récit de voyage.

De la même manière aussi, les niveaux d'analyse textuels (discursive, textuelle et phrastique) sont définis dans lesdits tableaux et les compétences visées par objet d'étude, les types de supports à utiliser et des exemples d'activités précisés.

Méthodologie et stratégies rappellent, comme dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS, la démarche du projet et donne, à titre d'exemple, trois projets à réaliser pendant l'année scolaire :

- Réaliser une recherche documentaire portant sur les grandes découvertes techniques et leur évolution en ciblant (par groupe) l'aérospatiale, la médecine, les médias. Puis en faire un compte rendu dans le cadre d'une journée scientifique.

- Écrire une petite pièce de théâtre et le livret qui lui correspond pour la présenter dans le cadre d'un échange culturel. Cette pièce, qui opposera deux instances adverses dans un tribunal imaginaire (avec juges, jurés et témoins à charge et à décharge) présentera un évènement historique qui s'inscrirait dans les grands tournants de la pensée humaine (par exemple ; le procès de Galilée, le combat de Larbi Ben M'Hidi, de Martin Luther King ou de Nelson Mandela).

- Dans le cadre de la commémoration du bicentenaire de la mort de Jules Verne, constituer un recueil qui présenterait des nouvelles ayant pour décor un monde futuriste.

De la même manière aussi, chaque projet est suivi par une ou plusieurs notes où l'on trouve brièvement éclairés conception et réalisation et rôle et type d'évaluation (diagnostique, formative, certificative) explicités.

Enfin, un glossaire reconduit la liste de vingt-cinq notions déjà présentes dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS et dont l'objectif est de permettre de fixer les significations.

### **2.3 | Le programme de 3<sup>ème</sup> AS**

Ce document est décliné en 30 pages et commence par une présentation des programmes de 3<sup>ème</sup> AS, énoncée en langue arabe, par le directeur de l'enseignement secondaire général (p. 2-4). Dans l'ensemble, la structure globale de ce document nous rappelle elle aussi celle des programmes de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> AS et, exception faite du volume horaire (p. 14), les éléments constitutifs de son discours sont, de la même manière, reconduits : finalités de l'enseignement du français (p. 7-8), profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire (p. 8), profil d'entrée en 3<sup>ème</sup> AS (p. 9), compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire (p. 9-14), contenus (p. 15- 22), méthodologie et stratégies (p.23-26) et glossaire (p. 26-30).

Pour lever toute ambiguïté quant aux compétences disciplinaires visées par ce programme, à l'oral (réception/production) comme à l'écrit (réception, production), les auteurs ont été amenés à les traduire en leurs composantes élémentaires et à les présenter dans des tableaux (p. 10- 14). De la même manière, les contenus, d'abord présentés dans un tableau synoptique (p. 15), sont ensuite détaillés, comme ceux de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> AS, par objet d'étude, quatre au total, dans des tableaux, dans l'ordre suivant :

- Documents et textes d'histoire (p. 16-17) ;
- L'appel (p. 17-18) ;
- Le débat d'idées (p. 18-20) ;
- La nouvelle fantastique (p. 20-22).

Les niveaux d'analyse sont, encore une fois, précisés dans les tableaux y afférents mais on retiendra qu'en troisième année secondaire, seuls deux niveaux sont retenus : discursif et textuel, contrairement à ceux de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AS qui tiennent compte, en plus, du niveau phrastique.

Méthodologie et stratégies (p. 23-26) insistent, encore une fois, sur la démarche d'enseignement/apprentissage où l'on trouve d'abord rappelée la démarche à suivre, conception et réalisation, et les types d'évaluation à convoquer pour chaque étape du projet. Pour ce qui est des projets à réaliser durant l'année scolaire, les auteurs proposent, à titre d'exemple, ceux-ci :

- Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique (premier mai, 8 mars, 1<sup>er</sup> Novembre, etc.), réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.
- Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée ;
- Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

Enfin, un glossaire (p. 26-30) présente vingt-neuf notions dont vingt-cinq sont reconduites des programmes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AS et que les auteurs jugent utiles pour la compréhension du programme. Les auteurs de ce programme ont donc jugé utile d'ajouter quatre autres notions qui sont : l'analepse (retour en arrière), fantastique, prolepse, récit encadré et récit cadre.

### **3. | Les documents d'accompagnement des programmes**

Il existe, pour chaque programme du secondaire, un document dit document d'accompagnement du programme<sup>29</sup>. Il s'agit d'un texte prioritairement destiné aux professeurs du secondaire ayant « (...) pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre » (DAP de 1<sup>ère</sup> AS, 2005 : 2). Ces

---

<sup>29</sup> Désormais DAP

documents répondent donc à des attentes spécifiques, dans une construction très hiérarchisée et un format de numérotation qui combine, selon l'importance des éléments constitutifs de leurs discours, chiffres romains majuscules, chiffres arabes et, parfois, lettres minuscules.

### 3.1 | DAP de 1<sup>ère</sup> AS

Ce document procède, comme les programmes, du Ministère de l'Éducation Nationale (commission nationale des programmes) et date du mois d'avril 2005. Il se décline en quarante et une pages. Après *préambule* et *dispositions particulières relatives à la filière Sciences et Technologie* (p. 2), il développe, dans une démarche explicative, les points suivants :

- **La démarche pédagogique (I)** (p. 3-8): consiste à expliciter davantage, en reprenant la démarche du projet, déjà expliquée dans les programmes, mais avec plus de détails s'agissant du déroulement. En effet, les phases de conception, d'évaluation diagnostique, de réalisation d'activités et exercices et d'évaluation formative sont mieux expliquées, avec présentation de deux grilles : l'une pour l'observation du travail de groupe (p. 6) et l'autre pour l'observation et d'évaluation d'une séquence pédagogique (p.7). Dans cet même esprit, les auteurs, dans le souci de donner à l'évaluation, qu'elle soit diagnostique, formative ou certificative, la place qu'il lui revient, proposent un questionnaire (p. 9) et des grilles d'évaluation (exigences minimales) pour chaque objet d'étude (p. 13- 17).

- **La construction d'un questionnaire d'évaluation (II)** : L'évaluation, cette pratique intimement liée aux programmes d'apprentissage et à leur mise en œuvre, a toujours joué un rôle précis, celui de déterminer si les objectifs fixés en amont ont été atteints. Depuis quelques décennies, de nouvelles formes d'évaluation, plus adaptées, sont apparues et posent le problème de leur opérationnalisation dans les classes. Le document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> AS apporte des éléments de réponse concernant la mise en application, à travers la construction d'un questionnaire et le choix des items, en fonction du niveau de ces apprenants (p. 9-12). Les auteurs proposent ensuite, à titre indicatif, une grille d'évaluation pour chaque objet d'étude inscrit dans le programme de 1<sup>ère</sup> AS (p. 13-17), que le professeur est appelé à adapter au niveau de ses apprenants.

- **Les domaines d'apprentissage (III)**: présente les différents domaines d'apprentissage au secondaire : compréhension de l'écrit (p. 18-19), production de l'écrit (p.

20-21), compréhension des messages oraux (p. 22-23), production de messages oraux (p. 23) ainsi que la manière d'aborder la grammaire (p. 24-25) qui, de toutes les manières, ne constitue pas un objectif en soi, selon le discours du document d'accompagnement.

- « **Les objets d'étude (IV)** »: présente les descriptifs des différents objets à aborder en 1<sup>ère</sup> AS, à savoir : le discours de vulgarisation scientifique (p. 26), la lettre à visée argumentative (p. 27), le fait divers (p. 28), la nouvelle (p. 29-30) et le fait poétique (p. 30).

- « **Les techniques d'expression écrite et orale (V)** » : rappelle les techniques d'expression à développer à ce niveau d'études scolaires : la prise de note, le résumé, le curriculum vitae, l'exposé oral et la reconstitution d'un texte.

- Enfin, « **un glossaire** » qui représente, à l'identique, les définitions des concepts déjà données par le programme de 1<sup>ère</sup> AS.

### 3.2 | DAP de 2<sup>ème</sup> AS

Ce document procède, comme celui de 1<sup>ère</sup> AS, du Ministère de l'Education Nationale (commission nationale des programmes) et date du mois de février 2006. Plus fourni que celui de 1<sup>ère</sup> AS, il se décline en cinquante-huit pages non numérotées mais dans l'ensemble, il n'est pas tout à fait différent de ce dernier, du point de vue structurel. On y retrouve la même configuration et les points qu'il développe sont, à quelques différences près, similaires à ceux du document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> AS, à savoir :

- **La démarche pédagogique (I)** : consiste toujours à expliciter, en reprenant la démarche du projet déjà expliquée dans les programmes, avec plus de détails s'agissant du déroulement. Conception, évaluation diagnostique, réalisation d'activités, évaluation formative sont développés, avec présentation d'une grille pour l'observation du travail de groupe.

- **La construction d'un questionnaire d'évaluation (II)** : apporte des éléments de réponse concernant la mise en application, à travers la construction d'un questionnaire et le choix des items, en fonction du niveau de ses apprenants. Les auteurs proposent ensuite, à titre indicatif, une grille d'évaluation par objet d'étude, inscrit dans le programme de 2<sup>ème</sup> AS, mettant en évidence les exigences minimales et que le professeur est appelé à adapter au niveau de ses apprenants.

- « **Les domaines d'apprentissage (III)** »: présente les différents domaines d'apprentissage au secondaire : compréhension de l'écrit (p. 18-19), production de l'écrit (p. 20-21), compréhension des messages oraux (p. 22-23), production de messages oraux (p. 23) ainsi que la manière d'aborder la grammaire (p. 24-25) qui, de toutes les manières, ne constitue pas un objectif en soi, selon le discours du document d'accompagnement.

- « **Les objets d'étude (IV)** »: présente les descriptifs des différents objets à aborder en 1<sup>ère</sup> AS, à savoir : le discours de vulgarisation scientifique (p. 26), la lettre à visée argumentative (p. 27), le fait divers (p. 28), la nouvelle (p. 29-30) et le fait poétique (p. 30).

- « **Les techniques d'expression écrite et orale (V)** » : rappelle les techniques d'expression à développer à ce niveau d'études scolaires : la prise de note, le résumé, le curriculum vitae, l'exposé oral et la reconstitution d'un texte.

- « **Un glossaire** » qui représente, à l'identique, les concepts et les définitions déjà donnés par le programme de 1<sup>ère</sup> AS.

- Enfin, **une bibliographie** succincte,

### 3.2 | Le DAP de 3<sup>ème</sup> AS

Contrairement aux DAP de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> AS, ce document qui se décline en 28 pages inverse un tant soit peu l'ordre des éléments constitutifs puisqu'il commence, après un préambule, par rappeler le cadre théorique dans l'ordre même donné par le programme et sans le moindre changement : la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par les compétences (p. 3). Les éléments constitutifs de son discours sont donc agencés comme suit :

1. Le cadre théorique ;
2. Les contenus ;
3. Les objets d'étude ;
4. Les techniques d'expression écrites et orales.

Il est à remarquer ici qu'en plus des théories de référence (linguistique de l'énonciation, approche communicative, cognitivisme et approche par les compétences) qui constituent le cadre théorique des programmes du secondaire, les auteurs du DAP de 3<sup>ème</sup> AS ont jugé nécessaire de citer, en plus, un autre élément, à savoir les compétences transversales, non en référence à un quelconque domaine particulier et ceux-ci le précisent d'ailleurs

lorsqu'ils disent que « *les énoncés de « compétences transversales » ne font référence à aucune discipline particulière, à aucun domaine particulier* » (p. 5), mais juste pour éclairer, dans la mesure du possible, le concept en rappelant certains domaines (cognitif, méthodologique, socio-affectif) que recouvre cette notion avec, à l'appui, un exemple pertinent, le résumé qui est à la fois une compétence disciplinaire et une compétence transversale.

L'autre point notable dans le discours de ce document est cette place réservée aux contenus (p. 6-7) où ils rappellent les critères de sélection et d'établissement de la progression annuelle qu'ils notent ainsi:

- de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif (...);
- du croisement entre formes discursives et intentions communicatives, du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive,
- de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extrascolaire (articles de presse, affiches, B.D ...),
- des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue.

Suite à ces précisions, les auteurs font une présentation plus ou moins fournie des différents objets d'étude à aborder en 3<sup>ème</sup> AS, à savoir: le document historique, l'argumentation, la nouvelle fantastique (p. 7-19).

Enfin, contrairement aux DAP de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AS, en matière de techniques d'expression écrites et orales à développer chez l'apprenant de 3<sup>ème</sup> AS, seules trois techniques sont retenues, à savoir: la synthèse de documents, le compte rendu critique et la lettre de motivation (p. 20-28).

#### **4. | Les manuels scolaires**

Font partie de notre corpus trois manuels scolaires destinés aux élèves du secondaire. Pour ce qui est de la 1<sup>ère</sup> AS, seul niveau disposant de deux manuels différents, nous avons opté pour le manuel destiné à la filière Lettres. Pour la 2<sup>ème</sup> AS, il n'existe qu'un manuel unique, destiné à toutes les filières. En ce qui concerne celui de 3<sup>ème</sup> AS, certains PES nous ont confirmé dans l'idée de l'existence de deux versions différentes du même manuel. Malheureusement, nos investigations dans ce sens se sont avérées vaines et les deux copies dont nous disposons, qui ne relèvent d'ailleurs pas de la même année d'édition (l'une de

l'année 2007/2008 et l'autre de 2008/2009) sont, en matière de forme et de contenu, identiques.

Cependant, contrairement aux autres documents ici présentés (programmes, DAP, guides), le manuel est destiné, en partie au moins, à l'élève. Il va sans dire que, dans sa configuration, il est supposé être distingué par ses apparences autant que par ses moyens de communication, à l'évidence hétérogènes. De ce point de vue et si d'une manière générale, les manuels du secondaire se présentent comme des recueils de textes, il n'en demeure pas moins vrai qu'au sein de chaque manuel scolaire, des rubriques repérées par un titre, sur un fond de couleur différent d'une rubrique à l'autre et même par leurs logos (cas du manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres) et qui sont autant d'entrées possibles, permettent d'observer, dans la complexité des itinéraires proposés, les différentes étapes de l'organisation de l'enseignement/apprentissage et de la construction des savoirs. Il n'en demeure pas aussi moins vrai que certaines de ces rubriques ont pour rôle d'exposer les connaissances qui favorisent, en quelque sorte, le travail autonome des élèves.

De plus, le soin apporté à l'exposition du savoir, à travers la cohabitation de différents genres de documents (textes, tableaux, cartes, et même organigrammes (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 36)), laisse suffisamment de place aux images, en noir et blanc comme en couleur, qui peuvent avoir, selon le cas, une fonction pédagogique ou, à de rares occasions, apparaître sans lien direct avec le contexte de l'étude. Lorsque ces supports sont destinés à l'entraînement à la compréhension, ils sont souvent accompagnés de questionnements donnés en marge.

Enfin, la présence parmi les auteurs de chaque manuel d'au moins un membre du corps d'inspection<sup>30</sup> garantit un tant soit peu la conformité des contenus à l'esprit des programmes en vigueur.

#### **4.1 | Le manuel de 1<sup>ère</sup> AS**

Trois auteurs ont participé à la réalisation de ce manuel scolaire : Keltoum Djilali (IEF), Amal Boulouf (PES) et Allel Lefsih (PES), pour le compte de l'Office National des Publications Scolaires, publié durant l'année scolaire 2005/2006, avec un volume de 192

---

<sup>30</sup> IEF (inspecteur de l'éducation et de la formation) et/ou IEEM.

pages. Après un avant-propos qui présente rapidement principes, démarche et configuration, un sommaire expose les différents projets à réaliser pendant l'année scolaire avec des intitulés qui s'inspirent de ceux proposés, à titre d'exemples, par le programme et le DAP. Une page intitulée *Pour vous orienter dans le manuel* (p. 4) apporte les explications nécessaires pour permettre aux professeurs mais aussi aux élèves de s'orienter facilement dans cette structure complexe. Les projets se succèdent ensuite dans l'ordre suivant :

**Projet 1** : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

**Projet 2** : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

**Projet 3** : Écrire une petite biographie romancée.

Deux de ces trois projets (projet 1 et 3) sont divisés, chacun, en deux chapitres, ce qui donne à voir une configuration d'ensemble de ce manuel en cinq chapitres, correspondant, chacun, à une intention communicative :

1. Exposer pour donner des informations sur divers sujets (chapitre 1) ;
2. Dialoguer pour faire connaître et connaître l'autre (chapitre 2) ;
3. Argumenter pour défendre une idée ou réfuter un point de vue (chapitre 3) ;
4. Relater un évènement en relation avec son vécu (chapitre 4) ;
5. Relater un évènement fictif (chapitre 5).

De manière similaire, chaque chapitre correspond à un objet d'étude :

1. La vulgarisation scientifique (chapitre 1) ;
2. L'interview (chapitre 2) ;
3. Le discours argumentatif (chapitre 3) ;
4. Le fait divers (chapitre 4) ;
5. La nouvelle (chapitre 5).

Chaque chapitre est ensuite divisé en un ensemble de séquences, deux à trois, selon le cas :

**La vulgarisation scientifique** (p. 5-66) : trois séquences :

**Séquence 1** : Contracter des textes (p. 5-25) ;

**Séquence 2** : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26-42) ;

**Séquence 3** : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43-59).

**L'interview** (p. 67-96) : deux séquences :

**Séquence 1** : Questionner de façon pertinente (p. 67-81) ;

**Séquence 2** : Rédiger une lettre personnelle (p. 82-91).

**Le discours argumentatif** (p. 97-120) : deux séquences :

**Séquence 1** : Organiser son argumentation (p. 97-108) ;

**Séquence 2** : S'impliquer dans son discours (p. 109-117).

**Le fait divers** (p. 121-150) : deux séquences :

**Séquence 1** : Relater objectivement un évènement (p. 121-133) ;

**Séquence 2** : S'impliquer dans la relation d'évènement (p. 134-143).

**La nouvelle** (p. 151-192) est le dernier objet d'étude à aborder en 1<sup>ère</sup> AS avec pour intention communicative : relater un évènement fictif. Ce deuxième chapitre du troisième projet est divisé en trois séquences :

**Séquence 1** : Organiser le récit ;

**Séquence 2** : Déterminer les forces agissantes ;

**Séquence 3** : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire ».

A l'intérieur de chaque chapitre, un certain nombre de techniques d'expression sont programmées: la prise de note, le plan et le résumé (chapitre 1), le questionnaire, l'exposé oral et la lettre personnelle (chapitre 2), les plans du discours argumentatif, le résumé et la lettre administrative (chapitre 3), le résumé (chapitre 4), la fiche de lecture et l'essai (chapitre 5).

Il est aussi à noter qu'au sein de chaque chapitre, des moments d'évaluation (avant-propos du manuel de 1<sup>ère</sup> AS) sont prévus pour permettre à l'élève de faire le point sur ses apprentissages et combler éventuellement des lacunes. Il s'agit de l'évaluation diagnostique, formative et certificative. S'agissant de **l'évaluation diagnostique**, il est proposé, au début de chaque chapitre, une situation-problème (pages 6, 68, 98, 122 et 152) à résoudre, permettant de connaître le niveau de l'élève par rapport à l'apprentissage visé. L'évaluation formative (pages 22, 33, 42, 76, 104, 111, 133, 138, 164 et 182) se caractérise par le fait qu'elle fait partie intégrante, selon le discours du manuel (p. 4), du processus d'apprentissage. Dans cette perspective, cette forme d'évaluation « *permet de faire des bilans ponctuels pour éviter le*

*cumul des lacunes éventuelles* » (ibid.). L'évaluation certificative (pages 57, 90, 116, 142 et 186) est une situation-problème permettant d'intégrer les ressources acquises pendant l'apprentissage (ibid.).

Concernant l'approche des textes, chaque séquence pédagogique propose une suite de textes à étudier, des écrits généralement courts, suivis d'un questionnement à trois rubriques : *observation*, *lecture analytique* et *expression écrite*. Les questions d'**observation** permettent généralement d'appréhender le texte de l'extérieur : observation du paratexte, références, disposition spatiale du texte, etc. pour formuler des hypothèses de sens, à vérifier par la suite. « **Lecture analytique** » fournit les outils nécessaires à l'analyse du texte à étudier, dans une approche toujours renouvelée et flexible et où l'ordre des outils n'est jamais le même. « **Expression écrite** » permet de développer les techniques d'expression associées à chaque objet d'étude.

D'autres rubriques apportent à l'élève une aide conséquente que ce soit en matière d'éclaircissement de certaines notions ou de démarche :

« **Faites le point** » clarifie certaines notions : le paragraphe (p. 9), l'importance des schémas (p. 12), le scripteur (p. 13), une situation d'énonciation (p. 15) ; le discours de vulgarisation scientifique (p. 17), l'alinéa (p. 19), la langue parlée et la langue écrite (p. 21), champ sémantique et champ lexical (p. 25) , la cause (p. 30), les constructions impersonnelles (p. 35), voix active et voix passive (p. 36), la structure d'un texte de vulgarisation scientifique (p. 41), l'entretien (p. 72), l'interview (p. 74), la lettre (p. 86), le texte argumentatif (p. 100), arguments (p. 101), l'énonciateur (p. 109), le fait divers (p. 126), l'ordre chronologique d'un fait divers (p. 130), le journaliste (p. 135), le fait divers (p.137) ; schéma narratif et situation initiale (p. 156), récit et ancrage dans la réalité (159), les forces agissantes (p. 169) , la description (p. 171), le portrait et le description dans le récit (p. 176) et la nouvelle (p. 184).

« **Savoir-faire** » explicite les savoir-faire à installer chez l'apprenant, au sein de chaque séquence pédagogique : résumé et grande unité de signification (p. 9), conditions pour réaliser correctement un travail (p. 8), résumé (p. 12, 27 et 41), résumé d'un texte de vulgarisation scientifique (p. 32), unités de signification (p. 35), questions fermées (p. 72), le plan (p. 74), l'exposé oral (p. 80), raconter un évènement en relation avec son vécu (p. 126),

relater un évènement (p. 131), " les dires" (p. 135), résumé d'un récit (p. 156) et construction d'un petit récit (9. 166).

« **Recherche documentaire** » (pages 9, 17, 20, 27, 72 et 156) incite les élèves à se documenter (encyclopédies, dictionnaires, Internet, divers ouvrages...) pour approfondir leurs connaissances.

« **Expression orale** » (pages 21, 36, 44, 52, 74, 78, 102, 103, 108, 130, 162, 166, 174 et 181) réserve des moments pour l'expression orale (commenter un tableau, une BD ou une image, expliquer à partir d'un schéma, produire oralement des faits divers, donner la suite possible d'un conte, etc.)

Enfin, pour chaque projet, des exercices d'entraînement sont regroupés, par séquence, à la fin.

## 4.2 | Le manuel de 2<sup>ème</sup> AS

Réalisé par trois auteurs dont deux inspecteurs de l'éducation et de la formation, Baroudi Zegrar et Abdelkader Boumous, et un professeur de l'enseignement secondaire, Rachida Betaouaf, ce manuel est lui aussi publié par l'Office National des Publications Scolaires durant l'année scolaire 2006/2007, avec un volume de 224 pages dans une configuration toujours en projets et en chapitres. Destiné à toutes les filières, ses auteurs le présentent comme « *un ensemble didactique ouvert où le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel* » (p. 4) plutôt que comme une méthode d'apprentissage et encore moins un programme. Quatre projets sont à réaliser au cours de l'année scolaire dont un, le dernier, est réservé aux classes de lettres seulement. Situés entre une mise en train (pages 5-12) et un florilège (pages 199-223), les projets pédagogiques se succèdent dans l'ordre suivant :

**Projet 1** : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.

**Projet 2** : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.

**Projet 3** : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos-rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.

**Projet 4** : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.

Dans ce manuel scolaire, un seul projet (projet 3) est divisé en deux chapitres, ce qui donne à voir une configuration d'ensemble de ce manuel en cinq chapitres, correspondant, chacun, à une intention communicative :

1. Exposer pour présenter un fait (chapitre 1) ;
2. Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer (chapitre 2) ;
3. Relater pour informer et agir sur le destinataire (chapitre 3) ;
4. Relater pour se représenter un monde futur (chapitre 4) ;
5. Dialoguer pour raconter (chapitre 5).

De manière similaire, chaque chapitre correspond à un objet d'étude :

1. Le discours objectif (chapitre 1) ;
2. Le plaidoyer et le réquisitoire (chapitre 2) ;
3. Le reportage touristique et le récit de voyage (chapitre 3) ;
4. La nouvelle d'anticipation (chapitre 4) ;
5. Le discours théâtral (chapitre 5).

Chaque chapitre est ensuite divisé en un ensemble de séquences, deux à trois, selon le cas :

**Le discours objectif** : trois séquences :

**Séquence 1** : Présenter un fait, une notion, un phénomène (p. 17) ;

**Séquence 2** : Démontrer, prouver un fait (p. 24) ;

**Séquence 3** : Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques (p. 33).

**Le plaidoyer et le réquisitoire** : trois séquences :

**Séquence 1** : Plaider une cause (p. 53) ;

**Séquence 2** : Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue (p. 67).

**Séquence 3** : Débattre d'un sujet d'actualité (p. 72).

**Le reportage touristique et le récit de voyage** : deux séquences :

**Séquence 1** : Rédiger un récit de voyage (p. 88) ;

**Séquence 2** : Produire un texte touristique à partir d'un reportage (p. 103).

**La nouvelle d'anticipation** : deux séquences :

**Séquence 3** : Rédiger un texte d'anticipation (p. 112) ;  
**Séquence 4** : Imaginer et présenter le monde de demain (p. 127).

**Le discours théâtral** : trois séquences :

**Séquence 1** : Scénariser un texte (p. 154) ;  
**Séquence 2** : Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée (p. 172) ;  
**Séquence 3** : Transposer un récit en dialogue (p. 174).

Comme pour le manuel de 1<sup>ère</sup> AS, des moments d'évaluation sont prévus pour permettre à l'élève de faire le point sur ses apprentissages et combler éventuellement des lacunes. Il s'agit de l'évaluation diagnostique et certificative. Ce manuel de 2<sup>ème</sup> AS ne propose pas de situations d'évaluation formative. S'agissant de **l'évaluation diagnostique**, elle intervient au début de chaque chapitre, sous forme d'une situation-problème à résoudre (pages 14, 52, 87, 153), permettant de connaître le niveau de l'élève par rapport à l'apprentissage visé. L'évaluation certificative (pages 48, 84, 150) est une situation-problème permettant d'intégrer les ressources acquises pendant l'apprentissage.

Les activités se déroulant au sein des séquences pédagogiques sont intégrées aux projets pédagogiques. Nous distinguons ainsi entre six types d'activités:

1. Des activités de compréhension qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent ;
2. Des activités de langue sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation ;
3. Des activités d'expression qui favorisent le réemploi des savoirs et des savoir-faire acquis à travers des situations réelles ou fictives ;
4. Des activités de recherche (pour en savoir plus) ;
5. Des activités complémentaires pour le renforcement des acquis et l'initiation à la lecture de textes longs ;
6. Des activités créatrices (manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, p. 4).

Concernant les activités de compréhension, l'approche suit les mêmes étapes de *la lecture analytique* et ses deux rubriques se distinguent par des titres : **Observer** et **analyser** qui prennent des formes verbalisées contrairement aux désignations utilisées dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS.

Une rubrique **Retenir**, d'abord sans bord particulier (p. 16 et 18) puis dans un encadré et sur un fond vert (à partir de la page 19) se veut une boîte à outils où professeurs et élèves peuvent puiser, selon leurs besoins.

### 4.3 | Le manuel de 3<sup>ème</sup> AS

Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS est aussi l'œuvre d'un collectif de trois inspecteurs dont Fethi Mahboubi ; inspecteur de l'éducation et de formation, Mohamed Rekkab (IEEM) et Allaoui Azzedine (IEEM). Saisi et réalisé par Mohammed Zebbar et Aicha Messaoud, il est lui aussi publié par l'Office National des Publications Scolaires durant l'année scolaire 2008/2009, avec un volume de 221 pages dans une configuration toujours en projets et en chapitres. Destiné à toutes les filières, les auteurs de ce manuel estiment, avec une certaine modestie « *qu'il ne peut refléter qu'une conception (parmi d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels* » (p. 5).

Quatre projets sont à réaliser au cours de l'année scolaire et que l'on trouve détaillés dans un sommaire (p. 4), suivi d'un avis aux utilisateurs (p. 5) et des portraits de cinq figures historiques (p. 6). Les projets pédagogiques se succèdent ensuite dans l'ordre suivant :

**Projet 1** : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves du lycée dans la bibliothèque de l'établissement.

**Projet 2** : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu.

**Projet 3** : Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humaines.

**Projet 4** : Rédiger une nouvelle fantastique.

Dans ce manuel scolaire, chaque projet correspond à un seul chapitre, ce qui donne à voir une configuration d'ensemble de quatre chapitres, correspondant, chacun, à une intention communicative :

1. Exposer des faits et manifester son esprit critique (chapitre 1) ;
2. Dialoguer pour confronter des points de vue (chapitre 2) ;
3. Argumenter pour faire réagir (chapitre 3) ;
4. Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Comme pour les manuels de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> AS, chaque chapitre correspond à un objet d'étude :

1. Textes et documents d'histoire (chapitre 1) ;
2. Débat d'idées (chapitre 2) ;
3. L'appel (chapitre 3) ;
4. La nouvelle fantastique (chapitre 4) ;

Chaque chapitre est ensuite divisé en un ensemble de séquences, deux à trois, selon

le cas :

**Textes et documents d'histoire** : trois séquences :

**Séquence 1** : Informer d'un fait d'histoire (p. 08) ;

**Séquence 2** : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire (p. 27) ;

**Séquence 3** : Analyser et commenter un fait d'histoire (p. 43).

**Débat d'idées** : deux séquences :

**Séquence 1** : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader (p. 65) ;

**Séquence 2** : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter (p. 90).

**L'appel** : deux séquences :

**Séquence 1** : Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier (p. 127) ;

**Séquence 2** : Inciter son interlocuteur à agir (p. 139).

**La nouvelle fantastique** : trois séquences :

**Séquence 1** : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste (p. 169) ;

**Séquence 2** : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique (p. 185).

**Séquence 3** : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Chaque séquence, sauf pour le n° 1 du quatrième projet, se termine par une page « Votre projet » qui propose une feuille de route (pages 23, 38, 54, 71, 84, 98, 112, 138, 145,

149, 155, 195). Des exercices d'entraînement, proposés à la fin de chaque projet et que l'on trouve regroupés par séquence, ont pour objectif d'améliorer l'apprentissage.

Comme pour le manuel de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> AS, des moments d'évaluation sont prévus pour permettre à l'élève de faire le point sur ses apprentissages et combler éventuellement des lacunes. Il s'agit de l'évaluation diagnostique, formative et certificative. S'agissant de **l'évaluation diagnostique**, elle intervient au début de chaque chapitre, sous forme d'une situation-problème (pages 8, 64, 126, 168) à résoudre, permettant de connaître le niveau de l'élève par rapport à l'apprentissage visé. L'évaluation intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule et cible, entre autres, les apprenants en difficulté face à la tâche proposée (pages 26, 41, 85, 136, 183, 193). L'évaluation certificative (pages 55, 113, 152 et 211) est une situation-problème permettant d'intégrer les ressources acquises pendant l'apprentissage.

Les rubriques *Observer, Analyser, Faire le point, Expression écrite* et *Expression orale* et que l'on distingue aussi par un fond en couleur différent de l'une à l'autre sont les principales rubriques que l'on rencontre au sein des séquences pédagogiques et qui se rapportent, d'une manière ou d'une autre, à l'activité de compréhension.

Des boîtes à outils (annexe 1 (pages 87-89) et annexe 2 (pages 115-118)) apportent les aides nécessaires quant à l'utilisation des connecteurs pour apprendre à mieux argumenter.

**4. | Le guide du professeur** ou guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs est cet autre document de cadrage pédagogique dont l'objectif principal est de faciliter la mise en œuvre du programme, à travers l'utilisation du manuel scolaire. C'est, par conséquent, un document qui présente « *un mode d'emploi pour l'utilisation optimale du manuel scolaire* » (GPM de 2<sup>ème</sup> AS, p.3).

#### **4.1 | Le guide pédagogique de 1<sup>ère</sup> AS Lettres**

Ce manuel rédigé par Keltoum Djilali (IEF<sup>31</sup>), pour le compte de l'ONPS<sup>32</sup>, a la particularité de simplifier à l'extrême l'utilisation du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres. Ce

---

<sup>31</sup> Inspectrice de l'enseignement fondamental

<sup>32</sup> Office Nationale des Publications Scolaires

guide qui se décline en soixante et onze pages se caractérise essentiellement par un mode de configuration conforme au deuxième niveau d'organisation du manuel scolaire, c'est-à-dire par chapitre. Ses visées, précisées dans l'avant-propos, sont multiples, à savoir : l'installation chez l'apprenant des compétences définies, la mise en œuvre, au sein des séquences, les interactions entre lecture, écriture, prise de parole et la mise en pratique de la langue par des activités de communication écrites.

Trois temps distincts caractérisent ce guide : mise en évidence de l'organisation du manuel en projets et en chapitres (p. 4), explication du but de chaque séquence pédagogique et les activités qu'elle propose (activités orales, activités de lecture, activités d'expression écrite) (5-8), éclaircissement de la notion de projet (p. 8) et, enfin, rappel des thèmes abordés en 1<sup>ère</sup> AS, par chapitre (p. 9-10).

Pour le reste, chaque chapitre est l'occasion d'une présentation rapide de l'objet d'étude concerné et animée par le souci de répondre aux attentes du professeur et de lui permettre « *de s'approprier les textes qu'il fera étudier aux apprenants* » (DAP de 1<sup>ère</sup> AS, p. 18), l'auteure de ce document apporte d'incalculables précisions à propos de l'approche textuelle utilisée au secondaire. On y trouve même quelques précisions relatives à cette approche appelée *Lecture analytique* censée doter les apprenants d'un savoir-faire : « *apprendre à lire les textes, c'est avoir une méthode et un savoir-faire indispensable à faire acquérir aux apprenants* » (p. 13) mais aussi des définitions : « *On définit généralement la nouvelle comme étant un genre littéraire narratif fictionnel caractérisé par sa brièveté (encore qu'il est difficile de lui assigner une longueur) et sa conclusion généralement ouverte* » (p. 53).

Pour ce qui est des activités, il est à remarquer que, pour chaque séquence, des textes choisis, sont plus ou moins commentés. L'auteure du guide utilise la formule « Texte page » suivi d'un numéro renvoyant à une page du manuel scolaire et, dans certains cas, du titre du texte. A titre d'exemples, on peut lire, s'agissant du texte page 7, ceci : Texte page 7 (p. 14) et « Texte page 23 : Dans ma maison » (p. 19). Pour ce qui est des précisions apportées, elles peuvent être en lien avec n'importe quel niveau d'analyse, ce qui veut dire qu'en partie au moins, elles sont liées, d'une manière ou d'une autre, aux questions données en marge du texte. C'est le cas du commentaire suivant : « *au plan linguistique, les éléments*

*grammaticaux convoqués (présent atemporel, quasi absence de pronoms personnels, le champ lexical du mot langues) permettent de dégager la visée du discours : informer ».*

C'est aussi le cas des précisions suivantes qui paraissent en lien direct avec la question portant sur le préfixe *sub*" (Subsaharienne : comment ce mot est-il formé ? À quelle expression s'oppose-t-il dans le même paragraphe ? Quel est le sens du préfixe *sub*" ?) (p. 8 du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres) :

la question sur le préfixe "sub" veut attirer l'attention de l'enseignant sur la nécessité de travailler la dérivation. Le discours de vulgarisation scientifique est riche en préfixe et suffixe et nous suggérons aux enseignants de les faire relever et mémoriser par les apprenants tout au long du chapitre (et au-delà) pour l'acquisition du lexique. (p. 15)

Dans ce même esprit, il n'est pas rare que ce guide apporte, de manière très nette, des réponses aux questions posées dans le manuel scolaire, en marge des textes étudiés. Nous pouvons citer cet exemple :

Le début du texte a une progression à thèmes dérivés visible déjà du point de vue typographique par l'énumération des techniques (sous-thèmes : cadrage, retouche, légende) liés entre eux comme les parties d'un tout, le tout étant l'hyperthème « le traitement de la photographie ».

La fin du texte a une progression à thème constant : les phrases du § ont un même thème « l'image », thème repris par des substituts (p. 18-19)

**4.2 | Le guide pédagogique de 2<sup>ème</sup> AS** ou guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs est décliné en 82 pages. Dans sa page de garde de la version qui a servi de corpus à notre étude et, hormis les indications renvoyant, tout en haut, à la République et au Ministère de tutelle et, en bas, au nom de l'éditeur à savoir l'Office National des Publications Scolaires, aucun nom d'auteur n'est mentionné.

Les éléments constitutifs de ce document sont désignés par des chiffres romains et se présentent ainsi :

- I. Finalité du document (p. 3-4) ;
- II. Fiche technique du manuel (p. 5-7) ;
- III. Explication de l'appareil conceptuel (p. 8-1è) ;
- IV. Pratiques de classe (p. 18-22) ;
- V. Réalisation (p. 23-35) ;

- VI. Configuration des projets (p. 36-64) ;
- VII. Le fait poétique (p. 65-67).

Pour ce qui est des finalités du document, il est clairement dit que c'est un document de cadrage pédagogique en vue de la mise en œuvre du programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire par l'utilisation du manuel scolaire. Il peut servir de feuille de route pour les enseignants. C'est en quelque sorte un mode d'emploi pour une utilisation optimale du manuel et son adaptation aux différentes filières qui constituent cette année charnière de l'enseignement secondaire (p. 4).

Après explicitation de ces finalités, un tableau précise le volume horaire hebdomadaire par filière. Une fiche technique indique ensuite, en pas moins de onze points, dont la plupart, neuf sur onze pour être clair, commence par l'expression « Il propose ... », ce que le manuel donne en matière de situations d'apprentissage et de sa conception, d'évaluation, de contenus, de valeurs et d'activités et que l'enseignant trouve dans cet ensemble didactique qui est le manuel scolaire.

« *Explication de l'appareil conceptuel* » (p. 8-17) revient sur un certain nombre de concept pour mieux les éclairer : il s'agit du concept de compétence, de la modélisation du concept d'intégration, de la démarche du projet, de l'évaluation et de la situation-problème.

« *Pratique de classe* », sous-titrée *Eléments pour une préparation pédagogique ou plan de formation* invite à une meilleure conception, en matière de planification de l'action pédagogique, par la préparation en amont des fiches techniques pour chaque séquence qui déterminent de manière claire les compétences à installer, les objectifs visés, les tâches à exécuter (écrit, oral) et le délai de réalisation sans oublier, cela va de soi, la question de l'évaluation. Un tableau (p. 20) est donné à titre de modèle. Deux autres tableaux, intitulés respectivement : Observation et évaluation d'une séquence d'apprentissage (p. 21) et Observation et évaluation des travaux de groupes (p. 22) apportent des éléments de réponse quant à la manière de mener ces deux tâches pédagogiques par l'enseignant.

« *Réalisation* » (p. 23-35) rappelle quelques données fondamentales devant « *permettre de dégager les voies et moyens à mettre en œuvre pour concrétiser les objectifs assignés à l'enseignement du français et de préciser les principes méthodologiques et la stratégie de réalisation qui fixent les limites qu'il convient de donner à la configuration des projets didactiques pour qu'ils conservent leur utilité* »

« *Configuration des projets* » (p. 36-64) explicite, projet par projet, les différentes étapes de réalisation des projets pédagogiques : lancement et motivation, mise en œuvre, finalisation, évaluation et socialisation du produit.

**4.3 | Le guide pédagogique de 3<sup>ème</sup> AS** est réalisé par Fathi Mahboubi, IEF, pour le compte de l'ONPS. Ce document qui se décline en 19 pages avec pour objectif déclaré, celui d' « *explicitier la démarche adoptée dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS et son contenu* » (p. 2), est destiné à toutes les filières. Les éléments constitutifs de son discours se présentent ainsi :

- Présentation du manuel de français 3<sup>ème</sup> AS (I) ;
- Fiche technique du manuel (II) ;
- Plan du manuel (III) ;
- Les contenus (IV) ;
- Bibliographie.

Ces éléments numérotés en chiffres romains, sauf la bibliographie, n'ont pas la même importance. Ainsi, la présentation du manuel de français 3<sup>ème</sup> AS n'occupe que la moitié de la page trois et son contenu condensé vise à rappeler certains principes : « outil didactique adaptable », conformité au programme officiel, domaines d'apprentissage pris en charge, adéquation avec le niveau attendu des élèves et situations d'évaluation proposées.

« *Fiche technique du manuel* » (p. 4-5) revient sur la démarche adoptée et traite, de manière brève, de la question des supports écrits, des activités et des compétences à développer, de la conception de l'apprentissage et des situations proposées et de l'évaluation.

« *Plan du manuel* » (p. 6-8) présente quatre projets à réaliser pendant l'année scolaire, donnés à titre d'exemple. Fidélité au discours officiel oblige, l'auteur de ce DAP reprend, à quelques modifications près, les mêmes intitulés des programmes proposés par le discours des programmes.

« *Les contenus* » (p. 9-20) présente, chapitre par chapitre, les objets d'études sélectionnés pour cette année et la présentation faite par l'auteur manifeste bien la place fondamentale donnée à la lecture. Ce dernier, rend compte, de manière explicitement textualisée et pour chaque séquence du manuel scolaire, des textes proposés et de leurs visées

sous-jacentes, d'où l'apport considérable de ce document à la tâche de l'enseignant. Nous pouvons, à ce sujet, lire par exemple ceci, à propos des textes que propose la séquence 1 du premier chapitre : Textes et documents d'histoire :

Les trois premiers textes (Histoire de la Coupe du Monde, Brève histoire de l'informatique et la colonisation française) permettent au professeur de clarifier la notion de fait d'histoire, de montrer la progression chronologique dans l'exposition des faits, l'effacement de l'auteur et l'enjeu du discours (p. 9).

Le souci même de rendre manifeste les motivations qui ont présidé à certains choix est, de la même façon, explicité par l'auteur :

Les deux textes suivants : « La société européenne d'Algérie » et « La population urbaine en Algérie dans les années 1920 » de M. Kaddache ont été choisis pour orienter l'élève vers une autre perspective du discours avec une visée communicative explicite : exposer pour expliquer (p. 9).

Enfin, une très brève bibliographie clôt le document.

## **Conclusion**

Ce chapitre nous aura permis de présenter notre corpus constitué, comme nous venons de le voir, d'une suite de documents faisant partie d'au moins deux rangs différents : législatif (loi 08/04) et pédagogique pour le reste, mais que nous avons dès le départ rangé sous le label de discours officiel. L'expression a même été définie comme étant l'ensemble des discours pédagogiques qui « *disent ce que doivent être les moyens et les fins de l'instruction ou de l'éducation* » (Chartier et Hébrard, 2000: 294).

L'analyse fine desdits documents doit nous permettre dans un premier temps de mettre en évidence les enjeux linguistiques et socioculturels, objets de notre recherche. Ce sera l'objectif du chapitre 8 intitulé Le discours officiel : regard critique. Une fois lesdits enjeux mis en évidence, nous analyserons, cela a été déjà dit, la manière dont ils sont transposés dans les contenus des manuels scolaires. Ce sera l'objectif des quatre derniers chapitres respectivement intitulés : du renforcement des contenus linguistiques » (chapitre 9), du renforcement des fondamentaux (chapitre 10), de la lecture comme construction du rapport à la culture (chapitre 11) et de l'éducation à la citoyenneté (chapitre 12).

## **Conclusion Partie**

---

Cette deuxième partie nous aura ainsi servi, comme prévu, à la présentation de notre protocole de recherche (chapitre 6) et de notre corpus (chapitre 7). Le recours à la démarche décrite (chapitre 6), celle qui emprunte à la méthode déductive, parmi d'autres qui se sont avérées employables pour l'analyse de notre corpus, doit nous permettre, par l'analyse de notre corpus, la mise en évidence des enjeux, objets de notre recherche, par déduction logique. La transposition didactique quant à elle est ici convoquée pour un objectif précis, celui de nous aider à mieux comprendre la manière dont lesdits enjeux sont répercutés dans les contenus des manuels scolaires du secondaire. Le chapitre 7 nous aura, quant à lui, permis de présenter les documents constituant notre corpus. Dans la partie suivante, nous allons procéder dans un premier temps à l'analyse de notre corpus pour mettre en évidence les enjeux linguistiques et socioculturels. Ce sera l'objectif du chapitre suivant (chapitre 8). Puis, dans un deuxième temps, nous examinerons la manière dont ils sont réfléchis dans les contenus des manuels scolaires. Ce sera l'objectif des autres chapitres 9, 10, 11 et 12.

# **Troisième partie**

## **Analyse**

## **Introduction Partie**

---

Après avoir présenté notre protocole de recherche et notre corpus dans la partie précédente, nous allons nous livrer à l'analyse de notre corpus dans la présente partie, constituée de cinq chapitres. Dans le chapitre 8 intitulé « Le discours officiel : regard critique », nous partirons de l'analyse de notre corpus pour déterminer d'abord les passages clés dans lesquels les enjeux linguistiques et socioculturels paraîtront lisibles. L'examen approfondi desdits passages doit nous permettre de mettre en évidence, comme prévu, ces enjeux objets de notre recherche, pour esquisser un premier classement selon leur importance dans le discours officiel. Une fois ces enjeux répertoriés, nous examinerons dans les quatre autres, Chapitre 9 « du renforcement des contenus linguistiques », Chapitre 10 « du renforcement des fondamentaux », Chapitre 11 « de la lecture comme construction du rapport à la culture » et Chapitre 12 « de l'éducation à la citoyenneté », la manière dont lesdits enjeux sont reproduits dans les manuels scolaires du secondaire.

# **Chapitre 8**

## **Le discours officiel : regard critique**

### Introduction

Après avoir présenté le contexte de l'enseignement Secondaire et Technologique, dans la première partie, le moment est venu pour examiner le discours officiel, c'est-à-dire les différents documents attestés qui font autorité sur la question de l'enseignement/apprentissage du FLE. La réflexion sur cette composante essentielle du dispositif scolaire doit nous conduire nécessairement à induire les enjeux déclarés, attribués à la matière FLE et, partant, à l'activité de lecture.

#### 1. | La loi N° 08-04 du 15 Moharram 1429 : quelles priorités pour l'école aujourd'hui ?

La loi N° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale est un texte législatif définissant, comme cela a été précisé dans le chapitre consacré à la présentation de notre corpus, les grandes orientations du système éducatif. Son avènement longtemps après l'engagement dans le processus de refonte de ce système vise, par la force illocutoire et la dynamique qui le caractérisent, à harmoniser les parcours des élèves tout au long de la scolarité obligatoire. Il est configuré en titres, au nombre de sept, et en chapitres. Dans son article premier, il est précisé que « *la présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif algérien* ».

La lecture de cet ensemble ainsi constitué permet d'identifier au moins deux passages clés dans lesquels les enjeux linguistiques et socioculturels semblent être prégnants. Il s'agit des deux premiers chapitres du Titre premier, intitulés respectivement : *Des finalités de l'éducation* (chapitre I) et *Des missions de l'école* (chapitre II). On peut lire, d'abord, dans l'article n° 2 que :

l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

A ce titre, l'éducation a pour finalités :

- D'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ;
- D'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ;
- D'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1<sup>er</sup> Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays ;
- De former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;
- De promouvoir les valeurs républicaines de l'Etat de droit ;
- D'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Par la mise au point de la vocation première de l'école algérienne, celle de la formation citoyenne, ce premier passage précise, selon un ordre qui paraît respectif, les valeurs qui traduisent la conception du futur citoyen que l'on cherche à former : un être

doté de repères nationaux incontestables, « profondément attaché aux valeurs du peuple algérien », « capable de comprendre le monde qui l'entoure », « de s'y adapter » et « d'agir sur lui » et « en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

Dans cette conception, le rapport au territoire géographique et aux principes fondateurs de la Nation algérienne semble un passage obligé. Le regard porte prioritairement, dans ces finalités que ce discours rend explicites, sur une question centrale qui fonde tout le reste, celle de l'enracinement, chez les élèves, du sentiment d'appartenance à ce pays qui est l'Algérie, puis de l'attachement à son unité, à son intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la nation. Cette question intimement corrélée aux valeurs communes qui fondent l'identité collective : l'islamité, l'arabité et l'amazighité, crée l'espaces d'une attention conjointe aux valeurs de la Révolution du 1<sup>er</sup> Novembre 1954 et de ses nobles principes, aux principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles, civilisationnelles dans la formation des élèves et aux valeurs républicaines de l'État de droit. L'importance accordée ici à cette clarification des valeurs communes, en relation avec la culture démocratique peut se justifier par le besoin de faire réfléchir les élèves, suite aux

problèmes que le pays a traversés ces dernières décennies, aux déterminants culturels et sociaux de la nation mais aussi à la question du vivre ensemble qui, partant du respect des différences, repose sur l'acceptation de la pluralité et la considération mutuelle. Ces valeurs communes, devenues aujourd'hui une responsabilité particulière dans la formation à l'école et dont l'implication lui incombe ne peuvent être, néanmoins, séparées de la consolidation des valeurs de la paix, de l'ouverture sur l'universalité, du progrès et de la modernité. Tel est, en gros, l'idéal promu par le discours de ce texte législatif qui nourrit largement le discours sur l'école et ses missions.

Le deuxième passage dans lequel les enjeux linguistiques et socioculturels semblent être prégnants fait la part des choses, en fonction des défis que l'école se lance, entre instruction (art. 4), socialisation (art. 5) et qualification (art. 6). On peut lire ainsi, toujours en relation avec les finalités de l'éducation précédemment définies (article 2) qu' :

En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société de savoir.

À ce titre, elle doit notamment :

- Assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans leurs différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ;
- Enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;
- Développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;
- Assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;
- Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ;
- (...)
- Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;
- Intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'environnement de l'élève, dans les objectifs et les méthodes d'enseignement et s'assurer de la capacité des élèves à les utiliser efficacement dès leurs premières années de scolarité ;
- (...) (art. 4).

Pour répondre à la demande sociale, l'école semble avoir pour ambition de poursuivre une mission qui se décline en plusieurs volets. Ainsi, en matière d'instruction, tantôt liée à la formation de l'esprit tantôt à l'acquisition de connaissances, la maîtrise des connaissances ainsi que l'amélioration de la qualité de l'enseignement pour tous et à tous les niveaux de l'enseignement doivent d'abord être des facteurs décisifs de l'épanouissement de l'élève. Concernant justement ce vocable, dans le dictionnaire Le Robert Illustré 2015, il est défini d'ailleurs comme suit : « 1. Action d'enrichir et de former (l'esprit de la personne) ; 2. *Savoir d'une personne instruite* ».

Ce n'est donc pas un hasard si cette responsabilité ainsi exprimée repose sur la nécessité d'accès, pour chaque élève, à un bon niveau en matière de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes, pour faciliter son insertion dans la société de savoir. À ce niveau, l'acquisition des connaissances dans les différents champs disciplinaires que dispense l'école tout comme la maîtrise de ce que l'on considère d'ores et déjà comme la clé de la réussite, à savoir les « *outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance* » sont expressément associées à la capacité d'apprendre à apprendre et à s'adapter aux nouveaux défis.

Cette ouverture aux savoirs envisagée du point de vue de l'enrichissement de la culture générale des élèves ne peut faire l'économie, dans un processus d'adaptation permanente aux évolutions qu'elles soient sociales, culturelles, technologiques ou professionnelles de la société dans laquelle ils évoluent, de l'amélioration de leurs apprentissages scientifiques, littéraires et artistiques. Nous ne pouvons alors ne pas penser au développement de leurs facultés intellectuelles, psychologiques et physiques ainsi qu'à leurs capacités de communication et d'usage des différentes formes d'expression qu'elles soient langagières, artistique, symbolique ou corporelle et à leur assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel. Nous ne pouvons pareillement ne pas réfléchir aux aptitudes à développer ou aux « *compétences pertinentes, solides et durables* », selon l'expression utilisée par le discours de ce texte législatif, « *susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes* » (Art. 4) et sans lesquelles il serait difficile d'espérer les placer dans les conditions favorables pour leur permettre de s'impliquer personnellement et durablement dans le processus d'apprentissage.

Décidément, face aux défis mondiaux actuels, l'école qui n'a plus le monopole du savoir veut s'acquitter d'une mission nouvelle qui consiste à préparer les futures générations à se saisir des opportunités d'apprentissage offertes par les nouvelles échelles d'échanges, notamment les technologies de l'information et de la communication et trouve dans la maîtrise d'au moins deux langues étrangères un des facteurs clés non seulement pour la réussite scolaire mais aussi en matière d' « *ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* ».

Nous pouvons lire de même qu'

En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société.

A ce titre, elle doit notamment :

- Développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en leur faisant acquérir les principes de justice, d'équité, d'égalité des citoyens en droits et en devoirs, de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité entre les citoyens ;
- Dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et de l'Homme et développer une culture démocratique en faisant acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue, de l'acceptation de l'avis de la majorité et en les amenant à rejeter la discrimination et la violence et à privilégier le dialogue ;
- Faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie, et surtout en tant que richesse pérenne à même de suppléer à l'épuisement des ressources naturelles et de garantir le développement durable du pays ;
- Préparer les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir-vivre ensemble et en leur faisant prendre conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ;
- Former des citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptation et en mesure d'assumer leurs responsabilités dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle (art. 5).

Dans ce domaine particulier et, à travers l'accomplissement de cette fonction de socialisation qui lui revient de droit, l'école veut se porter garante de l'ordre social. La perte des repères traditionnels, associée aux malaises de notre époque, plus ou moins interprétée comme un facteur important dans la désertion des préoccupations collectives que l'on observe aujourd'hui chez les nouvelles générations, invite à se montrer particulièrement sensible au maintien de la cohésion sociale et à l'adaptation de l'offre de formation aux exigences commandées par la situation sociale. Il s'ensuit que la promotion des valeurs qui fondent le sentiment d'une appartenance collective et qui sous-tendent l'exercice d'une citoyenneté responsable, dans un contexte démocratique, occupe une bonne place dans ce discours qui

promeut, dans l'enchaînement des énoncés, outre le développement du sens civique et l'affirmation des droits universels (droits de l'Enfant et de l'Homme), l'importance de la culture démocratique, du travail « *en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie* » (art. 5), des règles du savoir-vivre ensemble et ce qui s'en suit en matière de liberté et de responsabilité tout comme l'acquisition de l'esprit d'initiative, de créativité et d'adaptation « *dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle* » (ibid.).

Tout laisse donc à penser que l'école est sollicitée sur plusieurs fronts dans ce processus d'intériorisation de la culture des valeurs et des normes, en vue de préparer l'élève à la rencontre de nouvelles situations qui nécessitent des manières de penser et d'agir socialement attendues, en fonction de sa place dans la société. Cette manière de fonder la socialisation sur l'ancrage de l'individu dans le monde des valeurs, à cet âge, s'inscrit dans la continuité de la socialisation primaire reçue pendant l'enfance et vise donc à faire évoluer l'identité de l'individu.

Nous pouvons lire enfin qu'

En matière de qualification, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant :

- De réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;
- D'accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conforme à leurs aptitudes et à leur aspiration ;
- De s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques ;
- D'innover et de prendre des initiatives ;
- De reprendre leurs études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire et de continuer à apprendre tout au long de la vie en toute autonomie (*art. 6*).

Dans les propos tenus ici sur l'école, il semble que celle-ci n'a pas pour missions prioritaires que d'instruire et de socialiser. Le vaste débat qui traverse le discours se rapportant aux missions primordiales de l'institution scolaire inscrit la qualification des apprenants dans l'ensemble des défis qu'elle se lance aujourd'hui. Ce volet requiert, par la place qui lui est réservée dans ce texte législatif, une importance particulière. Par qualification, il est entendu la préparation de l'apprenant pour l'accès à une formation supérieure ou professionnelle, en vue de lui assurer l'exercice d'un métier quelconque. Ceux qui reconnaissent à l'école ce devoir de qualification (le législateur, dans le cas qui nous

occupe ici) l'appréhendent d'abord à travers le réinvestissement et l'opérationnalisation des acquis. Savoirs et savoir-faire n'ont, de ce point de vue, de valeur que dans leur emploi effectif, dans des situations réelles. Les opportunités que se voient offrir les jeunes aujourd'hui que ce soit en matière de formation supérieure ou professionnelle dépendent, dans une large mesure, des aptitudes dont ils disposent eux-mêmes. L'actualité socio-économique non seulement locale mais aussi dans le monde qui nous entoure nous rappelle quant à elle que le désordre qui règne dans le monde du travail et de l'emploi suite à la mondialisation des échanges tout comme les innovations sur les plans scientifique et technologique nécessitent un repositionnement permanent et une adaptation régulière « *à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques* » (point 3 supra). L'élève est ainsi appelé lui-même à relever les défis en matière d'innovation et de prise d'initiative et à se saisir des opportunités qui s'offrent à lui pour entamer, par exemple, par la reprise de ses études, un nouveau projet de vie ou pour s'offrir une nouvelle formation et s'engager consciemment dans l'apprentissage tout au long de la vie.

Il ressort ainsi de l'examen de ces deux passages que les enjeux, objets de notre étude, sont plus ou moins exprimés dans ce texte législatif, sous forme de visées communes :

- **une première visée que nous pouvons qualifier de citoyenne** (éducation à la citoyenneté) visible tout au long du 1<sup>er</sup> passage (Article 2 de la loi sus indiquée) , à travers des expressions du genre : « *former un citoyen doté de repères nationaux incontestables* », « *D'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien* », « *D'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale* », « *D'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1<sup>er</sup> Novembre 1954 et de ses nobles principes* », « *De former des générations imprégnées des principes de l'Islam (...)* », « *De promouvoir les valeurs républicaines de l'Etat de droit* », « *D'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité* » mais aussi dans le deuxième passage, Article 5 de la loi susmentionnée surtout, à travers des expressions comme « *l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne (...)* », « *Développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté* », « *Dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et de l'Homme et développer une culture démocratique* », « *Faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du*

*travail (...), « Préparer les élèves à la vie en société (...), « Former des citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptation et en mesure d'assumer leurs responsabilités dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle » ;*

- **Une visée intellectuelle** lisible tout au long du 2<sup>ème</sup> passage, article 4 loi n° 08-04 surtout, à travers des expressions du genre :

Assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans leurs différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques(...), « Développer les facultés intellectuelles, psychologiques (...) des élèves », « Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes » ;

- **Une visée formative** intelligible tout au long du deuxième passage article 4 loi n° 08-04 surtout, à travers des expressions du genre :

l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité (...) », « Assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans leurs différents champs disciplinaires », « Enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique », « Assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel », « Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères », « Intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'environnement de l'élève.

Le manuscrit examiné étant un texte de cadrage d'ordre législatif dont les dispositions de fond visent à faire comprendre les orientations sur l'éducation nationale, tous niveaux confondus, nous ne pouvons ainsi nous attendre à ce que les enjeux linguistiques et socioculturels conférés à une pratique scolaire comme la lecture en FLE soient exposés de manière explicite pour le niveau considéré. Dans le processus de l'élaboration de ce texte législatif, certaines préoccupations (l'éducation à la citoyenneté, la socialisation, l'instruction et la qualification) sont prioritaires et leur mise en œuvre ne concerne pas que le niveau secondaire et encore moins que le cours de français. Aussi, par souci de précision et de concision, les enjeux linguistiques et socioculturels attribués à la lecture semblent être dilués au maximum dans les préoccupations d'ordre pédagogique, social et intellectuel de ce texte législatif, décernées en réponse aux mutations que connaît l'environnement socio-économique local et planétaire, sous forme de problématiques considérées ici du seul point de vue sociologique sans aucun abord didactique.

Prudence oblige donc, nous n'allons pas conclure prématurément et cavalièrement quant à l'objet de notre investigation, à partir de l'analyse de ce seul premier texte. Il nous semble être de bonne logique de procéder d'abord à l'étude d'autres passages dans les autres textes de cadrage qui sont les programmes scolaires pour ensuite croiser les résultats de nos investigations avec les remarques que nous venons d'enregistrer pour mieux voir et juger.

## **2. | Les programmes scolaires et leurs orientations**

Les programmes que nous avons analysés proviennent, comme nous l'avons déjà annoncé dans le chapitre six, du Ministère de l'Éducation Nationale. Il existe trois textes de programmes pour ce niveau dont les contenus sont adaptés à chaque rang, au niveau du profil, des compétences et des contenus à enseigner. Le préambule, les finalités, le cadre théorique, méthodologie et stratégies et le glossaire sont, à quelques différences près, les mêmes pour la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année secondaire. Une lecture minutieuse de ces textes a permis d'identifier au moins quatre passages dans lesquels les enjeux linguistiques et socioculturels semblent être prégnants. Il s'agit du préambule, de la rubrique finalités, de la rubrique profil (d'entrée, de sortie) et de la rubrique contenus.

### **2. 1. | Le préambule**

En tant que discours préliminaire, le préambule a pour objectif d'exposer de manière succincte les motifs ayant présidé à la rédaction des programmes et permet d'inscrire le lecteur dans le contexte. Dans le dictionnaire Le Robert illustré 2015, il est défini d'ailleurs comme étant un « *exposé d'intention (au début d'un discours, d'un écrit)* ». Nous pouvons lire ainsi, tout au début du premier paragraphe, que : « *Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif* ».

Par sa fonction introductive des textes des programmes, cet exposé préambulaire, bref dans sa forme et son contenu, est donc sans surprise puisqu'il ne peut aller plus loin de l'expression des intentions et autres principes ayant guidé l'élaboration desdits textes. Nous ne pouvons donc s'attendre à ce que les auteurs des programmes s'expriment clairement, à ce niveau, à propos des enjeux conférés à une pratique scolaire comme la lecture. Pourtant, dans son deuxième paragraphe, ce discours préliminaire expose ouvertement et sans la moindre nuance ce que les auteurs estiment être la visée principale du cours de français :

les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi.

Même si rien n'est dit ici sur la manière dont il faut rendre rentable et efficace cette utilisation du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active, et nous avons de bonnes raisons de croire que ce n'est d'ailleurs pas l'objet de ce discours, nous en déduisons qu'en partie au moins l'un des enjeux, objets de notre recherche, est exprimé à ce niveau, en termes de visée, l'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants, associée à ce qu'on pourrait appeler trois compétences transversales dont rien d'ailleurs ne justifie l'ordre dans lequel elles sont données, ce qui confirme déjà un tant soit peu notre hypothèse de départ. Certes, on parle ici de l'apprentissage du français et non pas de la lecture qui n'est qu'une composante de cet apprentissage mais l'accent mis ici sur la matière français n'exclut en rien la lecture en tant que composante de la matrice disciplinaire. La visée, nous le savons, est une visée commune qui concerne aussi bien la réception que la production, l'oral que l'écrit. On devine aussi, à travers l'expression « visée principale » que ces enjeux que nous cherchons à mettre en évidence appartiennent au moins à deux rangs différents que nous sommes désormais amené à distinguer par les deux expressions : enjeux majeurs et enjeux mineurs.

Il y aurait cependant de la naïveté à n'y voir dans cette figure du citoyen qui se laisse discerner à travers la conjugaison de ces trois compétences transversales, qui formeraient ensemble un enjeu majeur, qu'ouverture au seul domaine de la rationalité scientifique. Certes les deux premières compétences sont là pour nous le rappeler puisqu'elles paraissent être le produit d'une vision kantienne de l'apprentissage et de la citoyenneté qui s'accommode d'ailleurs bien avec l'évolution du système scolaire, mais la troisième compétence, même lorsqu'elle passe sous silence les formes de présence requises de la part du citoyen dans la société, son rôle revient à nous confirmer dans l'idée que la citoyenneté n'est pas qu'une simple question de capacités personnelles ni même d'environnement (politique, social et économique) (Prairat : 2017). mais aussi qu'elle est faite de sentiment d'appartenance à un État aux frontières circonscrites et d'adhésion à ses valeurs démocratiques. C'est donc cette forme de citoyenneté qui nous paraît s'actualiser, à travers l'intention de ce discours préliminaire, dans la sphère de l'école algérienne.

Ceci étant fait, nous allons nous consacrer à un autre passage des programmes, celui des finalités, pour examiner, si enjeux il y a, la manière dont ceux-ci se déploient dans les interstices du discours.

## **2. 2. | Les finalités de l'enseignement secondaire et technologique : quel sens de la marche ?**

L'expérience accumulée dans des contextes multiples et variés nous confirme dans cette idée que « *les finalités de l'éducation (...) sont sociales, historiques, éphémères et changeantes* » (Harris cité par Lenoir et al. 2013). Aucun programme d'enseignement n'est durable et les orientations autant que les aspirations qui en constituent le soubassement ne sont tenables dans la durée. Le monde change aujourd'hui à une vitesse effrénée et beaucoup de besoins naissent dont certains paraissent, par moments, plus urgents que d'autres. Les gouvernements réagissent alors à ces besoins et inscrivent dans les programmes, pour les adapter, de nouvelles aspirations qui vont dans le sens des besoins ressentis. Quelles sont donc les aspirations que nourrissent les finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire ? Et quels liens peuvent-ils exister entre ceux-ci et les composantes de la matrice disciplinaire de la matière « français » notamment la lecture ?

Dans les programmes du secondaire, les finalités occupent le haut du pavé puisqu'elles viennent juste après le préambule, et expriment les préoccupations politiques et les intentions qui reposent, comme disait Fitouri, « *sur une vision de l'homme et du monde telle qu'elle émerge d'un passé, d'un présent et d'un futur rêvé ou prévu par l'homme* » (1981 : 6). Rédigées dans une langue simple et accessible à tous ceux auxquels ce discours est destiné, en premier lieu les enseignants, elles semblent aussi claires dans leurs visées. Dans l'économie qui caractérise le discours des programmes, les finalités obéissent à une logique de hiérarchisation qui les place sur deux plans :

### **2. 2. 1. | Les finalités d'ensemble**

Sur un premier plan, le français est observé parmi les autres disciplines avec lesquelles il doit composer, pour contribuer à la concrétisation de la politique éducative : « *la finalité du français ne peut être dissociée des finalités d'ensemble du système éducatif* », pouvons-nous lire dans les programmes (MEN: 2005: 5). Elles se résument en deux points :

« *La formation intellectuelle des apprenants, pour leur permettre de devenir citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ; Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle* ». (Fitouri : 1981)

Ces deux finalités débordent très largement le cours de français et soulignent, par souci de cohérence, les perspectives communes vers lesquelles doivent converger les efforts, en matière de formation de l'apprenant, ce futur citoyen que l'on veut propulser vers son accomplissement individuel et social. Par perspectives communes, nous entendons ce rapport nécessaire entre les disciplines scolaires sur lequel mise aujourd'hui l'école pour le développement des qualités jugées indispensables pour le citoyen de demain. La première finalité n'est, cependant, pas sans rappeler une visée déjà rencontrée et que nous avons qualifiée de citoyenne, d'abord dans les termes de la loi n° 08-04 déjà analysée, puis au niveau du discours préliminaire du programme de 1<sup>ère</sup> AS, celui du préambule, dont elle semble être l'écho et que nous avons pu identifier comme étant un enjeu majeur tant il est reconnu pour être nécessaire, selon l'expression utilisée : « *visée principale* ». Cette reprise de l'esprit d'une visée préliminaire ajustée au contexte nous éclaire encore quant à cet idéal conféré à la formation au secondaire. Le devenir citoyen dont il s'agit ici paraît dès lors suspendu à la « *La formation intellectuelle des apprenants* », cette autre visée attribuée à l'enseignement secondaire.

L'autre souci exprimé dans les termes de la deuxième finalité concerne le devenir social et s'articule autour de la question de l'insertion de l'apprenant pour faciliter sa double intégration, sociale et professionnelle.

▪ **« Plus ça change, plus c'est pareil »**

On retrouve ici, à travers cette idée de centration sur l'homme, une visée philosophique qui date tant elle remonte à la plus haute antiquité et « *tente de situer l'homme dans l'univers par référence à son passé, à son présent et à son avenir* » (Fitouri, ibid.). Toutefois, si cette vision est à situer du côté de la philosophie et, d'une certaine manière, de la philosophie de l'éducation, elle n'est pas moins l'émanation et la résonance des grandes traditions, religieuses surtout, ce qui signifie que son inscription dans les finalités éducatives n'est pas chose récente et qu'elle a déjà été employée et réemployée à maintes reprises, dans ce dessein. Ces deux finalités, formulées en termes généraux et qui se complètent aussi dans

une certaine mesure, ne peuvent donc ne pas nous rappeler les propos de cet enfant qui disait à Piaget « *plus ça change, plus c'est pareil* » (cités par Fitouri : 1981).

Dans la logique qui caractérise ce discours, il n'est pas inintéressant de dire un autre mot à propos de cette vérité qui dérange plus d'un aujourd'hui. Il s'agit de cette soumission de l'école aux intérêts du marché. Les demandes sociales et les attentes issues du monde de l'entreprise semblent ici l'emporter sur une vision purement pédagogique des finalités de l'école. C'est en tout cas ce que laisse entendre des expressions comme « *formation intellectuelle des apprenants* », « *capacité de raisonnement et de sens critique* » et « *insertion dans la vie sociale et professionnelle* » lorsqu'elles sont mises ensemble. L'inquiétude vient d'abord de la valeur que recèle le diplôme scolaire dans le marché du travail. Une attestation scolaire ne donne aujourd'hui qu'à de rares occasions accès au monde du travail tant le nombre de diplômés, issus de la formation universitaire et professionnelle, a augmenté ces dernières décennies et l'élève, à l'issue de l'enseignement secondaire, ne possède pas forcément des qualifications particulières, susceptibles de lui assurer un emploi.

L'inquiétude vient aussi, pour certains au moins, de la conception que l'on se fait aujourd'hui de l'enseignement/apprentissage dans les écoles et de l'élaboration des programmes selon une logique tout à fait utilitariste. Depuis une vingtaine d'années et, parallèlement à l'introduction de l'approche par compétence dans le monde scolaire, des voix ne cessent de se faire entendre, pour dénoncer les dangers d'une introduction irréfléchie d'une approche par compétence dans les milieux éducatifs (Jonnaert, 2003). Le Boterf (cité par Jonnaert) a montré qu'en passant des programmes formulés en termes d'objectifs à des programmes élaborés selon une logique par compétences, on est passé d'une approche taylorienne de l'organisation du travail en entreprise à une approche utilitariste, ce qui maintient l'école sous l'emprise du marché. Il y a donc bel et bien adhésion à la logique marchande, à moins qu'il ne s'agisse que d'une soumission qui n'est qu'apparente et qui sert, probablement et pour des raisons qui tiennent à la survie de l'institution elle-même et au maintien de la tradition scolaire, à justifier les coûts des investissements consentis de nos jours par la société, dans ce domaine de l'éducation. Ceci étant fait, nous allons dire encore un mot à propos de la manière dont les disciplines scolaires sont censées collaborer en vue d'atteindre ces visées communes que nous venons de souligner.

#### ▪ **Entre clivage et rapprochement disciplinaire**

Dans sa configuration d'ensemble, le cycle secondaire obéit à une logique disciplinaire où le français, matière scolaire à part entière, comme toutes les autres matières, jouit du statut de langue étrangère première. Cette logique disciplinaire impose la segmentation du savoir à enseigner au sein de disciplines scolaires tant la complexité du réel ne peut être, théoriquement, appréhendée par l'angle d'attaque d'une seule discipline, ce qui rend l'existence des disciplines scolaires nécessaire. Malheureusement, cette logique disciplinaire a conduit à l'émiettement des savoirs au sein de ces disciplines, ce qui pose d'énormes problèmes à l'institution scolaire. L'une des difficultés que pose le cloisonnement disciplinaire est à situer du côté des apprenants qui n'arrivent souvent pas à faire le lien entre ce qu'ils apprennent à l'école, d'où la nécessité de travailler à diminuer autant que faire se peut ce cloisonnement.

Tout ceci nous donne à comprendre que l'inscription de ces deux finalités d'ensemble dans des perspectives communes est fait par souci de cohérence qui est censée caractériser l'ensemble du système scolaire. Cependant, il ne suffit pas de voir les disciplines scolaires à travers le prisme de la complémentarité et de dire qu'elles gagneraient à réduire leur cloisonnement et à penser leur action dans une perspective interdisciplinaire. Encore faut-il bien définir non seulement les objets communs ou transversaux, ceux qui peuvent intéresser plus d'une discipline scolaire mais aussi les démarches à mettre en œuvre. De ce point de vue, rien n'est précisé au niveau des finalités sur la façon dont il faut collaborer pour réduire le cloisonnement disciplinaire afin d'atteindre ces deux finalités. Dans l'esprit de ce discours, tout se passe comme si toutes les disciplines scolaires étaient appelées à œuvrer ensemble et à inscrire leurs actions pédagogiques ou formatives dans une perspective large, celle de la formation intellectuelle et citoyenne de l'apprenant, sans précision aucune sur la part contributive que chaque discipline doit concéder pour atteindre un tel objectif. L'avènement du bulletin officiel spécial de septembre/octobre 2013, longtemps après la mise en place des nouveaux programmes, éclaire un tant soit peu la démarche puisque la complémentarité entre les disciplines scolaires est envisagée ouvertement à travers l'interdisciplinarité (B.O spécial 2013/2014: 124) qui laisse à penser que cette démarche tend à réduire autant que faire se peut l'autonomie et l'autosuffisance disciplinaires. À ce niveau, le pivot de la formation semble être les compétences transversales plutôt que les compétences disciplinaires alors même qu'un certain amalgame tourne autour de cette notion qui ne renvoie pas, selon Roegiers, aux mêmes vues :

tantôt, elle désigne des capacités très générales, comme la capacité d'analyser, de synthétiser, de résoudre des problèmes. Elle se rapproche en cela des opérations cognitives comme on peut les trouver dans des taxinomies telles que celle de Bloom ou D'Hainaut. Tantôt elle recouvre des compétences très générales liées à des disciplines, comme celle de lire, d'écrire, de situer dans le temps, de situer dans l'espace, et que l'on ne peut néanmoins mobiliser et évaluer les disciplines. Tantôt elle recouvre des compétences de vie, comme respecter son environnement ou adopter des attitudes citoyennes. Tantôt encore, elle recouvre des compétences issues de l'évolution technologique, comme rechercher des informations ou traiter des informations. (Roegiers, 2006: 65)

On comprendra ainsi mieux aussi pourquoi l'accent est mis, au niveau de ces deux finalités ici considérées, sur les effets à produire plutôt que sur la spécificité des objets à enseigner dans les différentes disciplines.

Pour conclure donc sur ce deuxième niveau, il n'est pas inintéressant de rappeler les trois visées d'ensemble qui semblent ici prégnantes : une visée citoyenne, une visée intellectuelle et une socioéconomique.

### **2. 2. 2. | Les finalités spécifiques au FLE**

Après avoir discuté les finalités d'ensemble, nous allons dans ce qui suit essayer de mettre à plat et de discuter les finalités associées à la matière FLE, redéfinies autour de ces quatre questions principales par le projet de réforme :

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. (MEN, 2005: 25)

Au premier abord, les auteurs se montrent désireux de concilier, à ce niveau, plusieurs exigences où les mots clés sont « *acquisition* », « *sensibilisation* », « *familiarisation* » et « *ouverture* ». Dans l'ordre des priorités ici tracées, les valeurs de la communication semblent l'emporter sur le reste et l'accent, prioritairement mis sur les compétences communicationnelles, ne peut que témoigner d'une évolution nette des finalités de l'école vers une prise en charge explicite du discours scientifiques en vogue. Elles semblent même plus ouvertes aux attentes sociales qui veulent que l'école soit d'abord et avant tout un lieu de lutte contre les inégalités sociales.

## ▪ **De la légitimation des valeurs de la communication**

Tous ceux qui s'occupent de la question de la transmission ne peuvent ignorer que la légitimation des valeurs de la communication au sein de l'institution scolaire est aujourd'hui posée avec force. Les situations diverses et variées auxquelles se trouvent confrontés les élèves d'aujourd'hui (environnement médiatique, Internet, e-learning, etc.) exigent une prise en compte réfléchie du secteur de l'information et de la communication dans le discours sur l'école et d'en mesurer sérieusement les retombées sur les pratiques scolaires. À cet effet, les recommandations visent d'abord et avant tout le renforcement des contenus linguistiques et de l'usage de la langue comme outil de communication.

### • **L'outil d'abord, le savoir après**

Pour des raisons que nous connaissons déjà, les méthodologies qui ont traversé le FLE n'ont pas toujours permis de s'occuper de la communication. Ce n'est que tardivement, cela a été noté plus haut, que cette problématique a été soulevée et, du coup, on s'est aperçu, suite à un certain nombre de travaux, réalisés dans un certain nombre de domaines (linguistique, didactique, communication, etc.), qu'apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue. Cette redécouverte de la fonction de communication va de pair avec la mise en avant d'une métaphore très répandue chez les fonctionnalistes surtout, celle qui consiste à voir dans la langue un outil ou un instrument externe dont dispose tout locuteur et qui lui rend service dans le domaine de la communication. On peut lire, par exemple, dans *Eléments de linguistique générale* de Martinet que

Bien que métaphorique, la désignation d'une langue comme un instrument ou un outil attire très utilement l'attention sur ce qui distingue le langage de beaucoup d'autres institutions. La fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication. (1960)

C'est aussi une conception du même genre que l'on trouve dans un dictionnaire plus récent, celui de « Linguistique et sciences du langage » de Dubois et alii. pour qui : « *Au sens le plus courant, une langue est un instrument de communication* » (1994), ce qui nous autorise à dire que cette conception est toujours d'actualité chez certains, en dépit des remarques déjà faites par Coste depuis belle lurette déjà. L'auteur de « Décrire et enseigner une compétence de communication : remarques sur quelques solutions de continuité » disait, faut-il le rappeler, à l'égard de cette conception que :

Du constat selon lequel « la langue est un outil de communication », on tirait la conclusion –pour le moins rapide- qu’il suffirait d’acquérir la langue pour savoir communiquer. Et les conséquences pédagogiques paraissaient aller de soi :

1. Il faut d’abord apprendre la langue et elle seule.
2. La capacité de communication sera conférée de surcroît par cette connaissance. (Bulletin CILA n° 24, 1976)

Cela l’amène d’ailleurs à conclure sur l’affirmation suivante :

Chacun sait que, dans les faits, ce beau raisonnement bancal s’est cassé le nez : la patiente manipulation linguistique n’ayant jamais conduit à ce pouvoir de communiquer dans la langue étrangère qui devait être son aboutissement ». (ibid.)

Benveniste, quant à lui, appelle à la méfiance à l’égard de cette comparaison. Il disait dans « Problèmes de linguistique générale I » qu’:

En réalité la comparaison du langage avec un instrument, et il faut que ce soit un instrument matériel pour que la comparaison soit simplement intelligible, doit nous remplir de méfiance, comme toute notion simpliste au sujet du langage. Parler d’instrument, c’est mettre en opposition l’homme et la nature. La pioche, la flèche, la roue ne sont pas dans la nature. Ce sont des fabrications. Le langage est dans la nature de l’homme, qui ne l’a pas fabriqué. (1974 : 258)

Toujours est-il que, plusieurs décennies après, il semble que la raison n’a pas été irrémédiablement entendue puisque l’on assiste aujourd’hui encore à la mise en scène de cette métaphore déjà tenue en suspicion. Cette mise en avant de l’outil et de sa fonction communicative, peut toutefois être justifiée, ne serait-ce qu’en partie, par le renforcement, au moins à ce niveau, des contenus linguistiques et ce renforcement ne va pas sans une vision des choses qui fait que l’on cherche à enseigner la langue, entendue dans ce sens, c’est-à-dire comme outil d’expression et de communication, non comme une fin en soi tant l’accès aux savoirs demeure primordial. Nous pouvons en déduire donc que par cette question inscrite dans les finalités, les auteurs des programmes estiment qu’une vision renouvelée de l’enseignement/apprentissage du FLE ne peut être séparée des connaissances et de leur appropriation dans une société qualifiée aujourd’hui de société de savoir.

- **Technologies modernes et renforcement de la discipline FLE**

Parallèlement aux recommandations relatives au renforcement des contenus linguistiques et de l’usage de la langue comme outil de communication et d’accès aux savoirs, le discours des programmes du secondaire se veut aussi être rassurant par la place qu’il

accorde à cette autre dimension de l'apprentissage scolaire qui est la sensibilisation aux technologies modernes de la communication. Avec l'avènement des nouvelles technologies numériques au début de ce 21<sup>e</sup> siècle, de nouvelles formes de communication mais aussi de rencontre et d'échange sont apparues. L'informatique, Internet puis plus récemment les smartphones et autres moyens du même genre ont complètement bouleversé nos habitudes et nos rapports au temps et à l'espace, par les facilités fournies en matière d'offre de services et d'accès aux informations et aux productions culturelles. Leur impact sur l'école est aussi sans précédent et à un moment où ces questions du progrès scientifique et technologique commencent à être sérieusement débattues et prises en charge, l'institution scolaire veut apporter sa contribution en cultivant l'intérêt des enseignants et de leurs élèves pour la rentabilisation des tmc dans l'environnement du travail scolaire. Cette ouverture peut donner sur des perspectives intéressantes surtout quand on sait qu'on a affaire aujourd'hui à des générations vivant au sein d'un réseau d'objets communicants. Pourtant, la problématique de l'usage des technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas neuve. Nous savons, par exemple, que l'introduction des tics ou technologies de l'information et de la communication est devenue depuis plusieurs décennies un enjeu majeur de la formation des jeunes. De même, dans plusieurs domaines, l'usage des tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), expérimentées à grande échelle, mobilise encore les efforts et demeure un domaine en pleine construction. C'est le cas du FLE où les réflexions autour de cette question sont d'ores et déjà annexées à la didactique de la discipline. Ce n'est donc pas un hasard si les rédacteurs des programmes du secondaire font surgir une problématique similaire bien qu'en utilisant un autre concept, celui de tmc.

Cette mesure incitative qui relève moins de la vulgarisation que de la sensibilisation aux apports de ces technologies à la classe du FLE n'est assortie pourtant d'aucune proposition concrète alors que l'usage des TMC, dans le contexte scolaire, relève encore du défi. En effet, rien ne semble être précisé quant à la manière de mobiliser ces technologies en fonction des spécificités disciplinaires. Tout ce que ce discours laisse entendre, sans vraiment le dire de manière claire, c'est ce besoin de faire entrer le monde extérieur dans les salles de classe même s'il demeure encore impensable, pour le moment, de mobiliser ces moyens pour permettre aux élèves la pratique du FLE avec des locuteurs francophones, à travers, par exemple, Skype, Facebook ou autres espaces permettant les rencontres en direct et de nouvelles formes d'apprentissage, comme certains le font déjà dans les situations informelles. L'intérêt, tout l'intérêt est donc dans la manière de se saisir de ces nouvelles technologies

dans ce qu'elles ont de plus pertinent et de les adapter au dispositif scolaire pour apporter une plus-value à la classe de langue et pour améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette intention gagnerait donc à être précisée surtout quand nous savons que les enseignants eux-mêmes ne maîtrisent pas nécessairement ces outils technologiques pour qu'ils puissent les adapter à leurs cours.

- **Quand les programmes osent la culture**

L'ambition des finalités assignées au FLE ne se limite pas qu'à l'aspect communicatif, à travers la mise en avant de la métaphore de l'outil et de l'usage des TMC. L'aspect culturel requiert lui aussi une importance particulière, à travers au moins deux exigences qui paraissent liées l'une à l'une, dans un rapport jamais rendu explicite : la légitimation du patrimoine culturel francophone et l'ouverture sur l'altérité.

- **De la légitimation du patrimoine culturel francophone**

D'entrée de jeu, les recommandations visent d'abord la familiarisation avec d'autres cultures francophones, un clin d'œil osé du côté d'une institution qui porte ce nom et, avec qui les relations ont été souvent tourmentées, de par le passé douloureux que les uns et les autres n'arrivent pas à assumer pleinement, mais qui n'occulte en rien une certaine méfiance à l'égard d'une certaine idéologie véhiculée par cette organisation internationale et des positions qui ne recoupent pas les frontières politiques. Dans l'économie qui caractérise ce discours, nous voyons bien que les auteurs insinuent, sans trop l'avouer, que les élèves du secondaire sont déjà familiarisés avec au moins une de ces cultures francophones. N'est-ce pas ce à quoi l'indéfini « d'autres » s'emploie ici ? N'est-ce pas ce que l'expression « *la familiarisation avec d'autres cultures francophones* » évoque sans trop donner de précisions ?

Paradoxalement et dans leur effort de modération, les finalités se montrent peu précises quant aux moyens à déployer pour atteindre les objectifs visés. Si le discours des finalités promeut clairement et de manière explicite l'ouverture aux cultures francophones, il ne fait aucune référence à la lecture et à la fréquentation des textes. La lecture paraît diluée au maximum dans ce discours des finalités et la question des supports à utiliser reste occultée, au moins à ce niveau. Ce n'est qu'à travers des expressions comme « *la familiarisation avec d'autres cultures* » qu'elle se laisse à peine deviner. Tout au plus, l'accent semble mis ici sur les effets attendus plutôt que sur les moyens, ce qui autorise plus d'une question. Au premier chef, celle qui consiste à dire : y a-t-il des objets à privilégier en classe, en vue d'atteindre de

tels objectifs ? Ensuite celle, concomitante, qui conduit bien évidemment à interroger la place réservée au texte littéraire au sein du dispositif scolaire. Plus rien n'est donc de l'ordre de l'évidence et pourtant, il n'en demeure pas moins vrai, lorsqu'on évoque cet idéal que l'on veut atteindre que c'est d'abord et avant tout de l'objet littéraire dont il s'agit, en partie au moins à défaut d'être le seul, car c'est le texte littéraire qui est le mieux indiqué pour assurer aussi bien cette familiarisation espérée avec d'autres cultures francophones que l'ouverture sur le monde. En effet, si l'on admet que cette familiarisation avec les cultures francophones passe par la confrontation continue avec les objets médiateurs desdites cultures, et nous avons de bonnes raisons de le faire, rien n'interdit à ce moment d'y voir dans le texte littéraire, non seulement un moyen parmi d'autres, mais l'essentiel médiateur de cette familiarisation prescrite, surtout que cette expression « *d'autres cultures francophones* » convoque forcément un champ d'activités où la littérature paraît dominante. Nous savons aussi que c'est cet objet d'enseignement qui est le mieux placé pour être mis, en classe de FLE, au service de la découverte d'autres réalités étrangères authentiques et de tous les apprentissages souhaités en pareille situation.

Pour le dire autrement encore une fois, disons que cette place accordée ici aux cultures francophones que l'élève doit être en mesure de découvrir suffisamment, au fil de sa scolarité, et de pratiquer fonde donc un certain nombre de choix mais aussi d'exigences où le rapport à certains types de supports comme le texte littéraire requiert une place essentielle qui lui revient de droit, dans une telle perspective, et qui mérite d'être clairement redéfinie dans ce discours des finalités surtout que jusqu'ici, ni la lecture ni le texte littéraire, pourtant ancrés dans la réalité de la classe, ne sont clairement désignées. Tout se passe comme si le discours des programmes promouvait le texte littéraire en faisant valoir implicitement ses dimensions culturelle, symbolique, esthétique et même idéologique sans avoir à le nommer, pour dire finalement qu'il n'est pas le seul support pouvant rendre possibles de tels exploits en classe de FLE. Une telle manière ne peut pourtant surprendre surtout quand on sait que la vocation des finalités n'est pas de militer en faveur d'un support quelconque comme le texte littéraire qui semble ici moins homologué comme objet légitime que comme objet pertinent.

S'affirme ici la certitude d'un discours des finalités cohérent avec lui-même et possédant sa propre logique qui consiste surtout à formuler les grandes orientations en termes généraux pour ne pas dire abstraits, sans souci apparent de ce que l'on peut considérer comme

des détails. Le rôle des finalités n'est-il pas finalement de « *rester ouvertes pour laisser place à la créativité et à l'imagination* » comme disait Fitouri ? (1881 : 13).

Pourtant, dans l'expression de ses grandes orientations, le discours des programmes ne laisse pas complètement dans l'ombre une question aussi centrale que la lecture. En effet, si rien ne semble être dit de manière explicite, au niveau des finalités, un peu plus loin, dans ce même discours des programmes, toute une partie est réservée aux contenus où les objets d'enseignement sont présentés, d'abord dans des tableaux synoptiques, puis détaillés par la suite dans des tableaux, par objet d'étude, comme nous l'avons déjà précisé. Sur ce point donc, le seul reproche que pouvons adresser aux auteurs des programmes, c'est cette manière de passer sous silence les liens des finalités formulées de manière condensée et les moyens qu'il faut mobiliser pour les atteindre.

### • De l'ouverture à l'altérité

Dans la même perspective culturelle, les ambitions du discours des finalités se signalent par un accent très net, placé sur cette autre dimension qui est l'ouverture sur le monde. À travers des formules heureuses du genre : « *pour prendre du recul par rapport à son propre environnement* », « *pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix* », on touche à une question vive mais ô combien complexe, celle de l'appréhension de la diversité culturelle, dans un monde de plus en plus ouvert. À l'origine, ces préoccupations sont nées dans le contexte d'observation des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants :

Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les différences ne constituent pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. (Collès, 2013 : 77)

Depuis, réflexions et débats portant sur la dynamique de la diversité culturelle et ses retombées se sont multipliés, permettant l'émergence d'un cadre conceptuel et de tout un champ de recherche entièrement dédié à cette question : l'interculturel entendu comme reconnaissance mutuelle de la diversité. Dans le contexte algérien, ce besoin ainsi formulé dans le discours des programmes et bien qu'étroitement lié à l'enseignement/apprentissage du FLE, n'est pas moins articulé à l'éducation à la citoyenneté. L'article n° 2 de la loi n° 08.04 du 23 janvier 2008 exprime nettement ces effets socialement attendus :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

Nous assistons aujourd'hui à une multiplication des occasions de rencontres de l'autre, par contacts directs ou indirects, et il s'ensuit que l'école ne peut plus se satisfaire des solutions d'urgence. Par conséquent, l'intérêt qu'elle porte aujourd'hui à ces valeurs de l'ouverture et du dialogue et leur promotion évolue vers cette reconnaissance mutuelle, en vue de donner plus de sens aux savoirs scolaires, en suscitant la réflexion des élèves autour de la question de soi et de son rapport à l'autre. Par cette double problématisation qui fonde l'enseignement du FLE en Algérie, l'école met au centre de ses préoccupations les attitudes et l'ouverture d'esprit et touche à des questions vives que l'on trouve au cœur des défis contemporains.

Aussi, de ce qui vient d'être exposé, il ressort que ces finalités spécifiques que nous venons de mettre à plat renferment au moins trois visées :

- Une visée communicative en lien avec le renforcement des contenus linguistiques et de la discipline FLE ;
- Une visée patrimoniale en lien avec la familiarisation espérée avec d'autres cultures francophones, littérature surtout ;
- Une visée émancipatrice en lien avec l'éducation à la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

### **2. 3. | Le profil de l'élève du secondaire**

La question du profil a été déjà discutée dans le chapitre 3 pour qu'il nous soit nécessaire d'y revenir en détail. Il nous reste toutefois à préciser et à discuter la part de la lecture dans l'expression synthétique de cet ensemble qui est le profil de l'élève, pour ensuite mieux discerner les enjeux linguistiques et socioculturels qui lui sont associés. Dans les programmes en cours, cette notion sert, comme nous l'avons déjà vu, à donner une vue d'ensemble des apprentissages fondamentaux pour le cycle considéré, à savoir le secondaire et il va sans dire que les aptitudes en lecture, du fait de la place que cette activité occupe en classe de FLE, jouent un rôle très important dans la définition de cet ensemble complexe. Ce n'est donc pas un hasard si l'élaboration du profil d'entrée en 1<sup>ère</sup> AS est basée sur la

description des tâches de lecture et de production et s'ouvre sur l'image synthétique d'un apprenant capable de : « *distinguer le texte argumentatif des autres types de textes, retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs, (...)* ». (2005 : 6)

Dans la transparence que ce discours prête au profil de l'élève du secondaire, produit d'un cheminement scolaire, ces aptitudes en matière de lecture sont, comme pour le reste des aptitudes, envisagées d'abord en termes de continuité avec le cycle précédent, le cycle moyen, et ces caractéristiques déduites du parcours précédent vont permettre aussi bien la définition des états successifs des connaissances et des compétences des élèves à différents niveaux que l'adaptation des contenus au profil existant. Nous noterons ainsi que la première année vise à installer les compétences suivantes :

- Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Et nous retiendrons que la lecture constitue l'essentiel paramètre dans la définition du profil de sortie de la 1<sup>ère</sup> AS. Les auteurs du programme le présentent d'ailleurs en termes d'*Objectif Intermédiaire d'Intégration* qu'ils résumant ainsi : « *Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié* ». (2005 : 7)

De la même manière ou presque, et sur la base de ces mêmes caractéristiques de l'élève sortant de la 1<sup>ère</sup> AS, le profil d'entrée en 2<sup>ème</sup> AS est défini en termes d'habilités en compréhension tout comme en production :

L'apprenant est capable de :

- comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis ;
- produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en mettant en œuvre un modèle étudié.**

Nous noterons cependant que pour que ces habilités puissent évoluer dans le temps, l'installation de quatre compétences, dont l'une, la deuxième, est explicitement liée à la compréhension et à l'interprétation des discours écrits, est nécessaire pour atteindre ce profil de sortie visé en deuxième année :

- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
- Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Une fois ces compétences installées, on obtiendra ainsi un profil de sortie de la 2<sup>ème</sup> AS que les auteurs du programme définissent ici en termes de production (écrite/orale) d'un discours, en lien avec les thèmes étudiés en 2<sup>ème</sup> AS : « *Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés* ».

Encore une fois, ce sont ces mêmes caractéristiques de l'élève sortant de la 2<sup>ème</sup> AS qui servent de fondement pour la définition du profil d'entrée de l'élève en 3<sup>ème</sup> AS et, une fois encore, les aptitudes de l'élève en lecture jouent un rôle très important dans la définition de cet ensemble complexe, exposé toujours de la même manière :

L'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudiés en 2<sup>ème</sup> année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

Nous comprenons, en conséquence, que pour atteindre le profil de sortie de la 3<sup>ème</sup> AS, l'installation d'un certain nombre de compétences, grâce à la mobilisation des différentes ressources (capacités, objectifs et contenus), est nécessaire. Celles-ci sont au nombre de quatre :

- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :
  - exposer des faits en manifestant son esprit critique ;
  - participer à un débat d'idées ;
  - interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;
- Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Naturellement, ces compétences à installer concernent les différentes activités langagières et pas seulement la lecture dont la place est encore une fois réaffirmée, à travers au moins l'une de ces valeurs ici rappelée et devront permettre la définition du profil attendu à l'issue de la 3<sup>ème</sup> AS. Celui-ci est d'ailleurs défini comme suit :

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Cette clarté dans l'expression des états successifs des connaissances et des compétences des élèves à différents niveaux nous a permis de mieux comprendre la place réservée à la lecture et d'en déduire, à travers toutes ces habilités vers lesquelles converge l'enseignement du français, au moins une visée reliée à cette pratique, à savoir :

- Une visée de maîtrise linguistique pour une meilleure remédiation à l'échec scolaire.

### **2. 3. | Les compétences**

Autre passage dans lequel les enjeux, objets de notre étude, semblent être prégnants, la rubrique intitulée « compétences », plus précisément le point traitant de la question des compétences en lecture et, dans une certaine mesure aussi, les compétences de production à l'écrit tant les deux semblent intimement liées. Dans les textes des programmes, le passage est situé juste derrière la rubrique intitulée Cadre théorique et est très bref car ne comportant qu'une définition (2005 : 10) que nous avons déjà citée et une suite de tableaux définissant les capacités à développer et les objectifs d'apprentissage qui leur sont associés (lecture, production écrite et production à l'oral) sans oublier bien sûr la grille d'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Bien que peu disert dans sa manière de traiter la question de la lecture, ce que nous retiendrons pourtant à ce niveau du discours des programmes, c'est surtout cette clarification des capacités à développer (savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur, anticiper le sens d'un texte, retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte, élaborer des significations, réagir face à un discours) et des objectifs d'apprentissage qui leur sont assignés, ce qui en dit long sur la place accordée au renforcement des apprentissages en lecture pour mieux répondre aux difficultés que rencontrent encore les élèves du secondaire. Le discours des programmes tend ainsi à reconnaître d'une certaine manière la légitimité des divers niveaux de lecture et semble en plus même plus ouvert aux avancés théoriques et aux discours didactiques en matière de lecture tant la compréhension (« (...) *se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances* (...) » (2005 : 10) demeure première. Sur un tout autre plan, il est tout aussi intéressant de noter que le rapport lecture-écriture est renforcé dans la mesure où toute situation de lecture en classe débouche nécessairement sur un travail de production écrite. L'évaluation même de la compréhension à l'écrit passe nécessairement par la production d'un résumé (voir, à titre d'exemple, la grille d'évaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé (2005 : 13). Dans l'ensemble donc, on déduit que ce discours sur les compétences a pour visée le renforcement des fondamentaux (lecture-écriture), à travers l'intégration de diverses activités de la classe FLE.

Pour en finir donc avec ce chapitre, nous pouvons dire que l'analyse de ces passages, identifiés dans ces différents textes constituant notre corpus, nous a permis de mettre en évidence une suite de visées en lien avec quatre problématiques qui résument en quelque sorte les défis auxquels la pratique scolaire de la lecture en FLE est confrontée aujourd'hui : le devenir citoyen des élèves, la promotion de la dimension culturelle et patrimoniale, la progression dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite et le renforcement des fondamentaux (lecture-écriture).

Pour ce qui est de la première problématique, la visée qui en découle et que nous avons pu identifier dès le départ comme enjeu majeur traverse tout le discours officiel (Loi 08-04, le discours du préambule des programmes, le discours des finalités) et paraît vivement attachée, voire même suspendue à la formation intellectuelle des apprenants. La seconde problématique, celle relative à la dimension culturelle et patrimoniale de la lecture, trouve son écho surtout dans les finalités spécifiques attribuées au FLE et semble concerner à la fois la

culture générale, littéraire et scientifique. Pour ce qui est de la troisième problématique, sa manière d'impacter le discours officiel est surtout perceptible dans le discours relatif au profil de sortie de l'élève de 3<sup>ème</sup> AS. S'agissant enfin de la dernière problématique, elle semble surtout intimement liée au discours sur les compétences. Les autres visées qui semblent plus ou moins déconnectées de ces quatre problématiques, à l'image de la visée à dominante socioéconomique, ne seront pas prises en compte dans la suite de notre recherche. Tout ceci nous amène donc à esquisser un classement des enjeux objets de notre recherche et dont les visées ici identifiées sont l'expression en :

- **Enjeux majeurs** : un seul et unique enjeu relève de cette catégorie : il s'agit de l'éducation à la citoyenneté. Dans la suite de notre réflexion, nous montrerons que tous les autres enjeux qui concernent la pratique de la lecture sont facilement solubles dans celui-ci ;

- **Enjeux mineurs** que nous pouvons reformuler pour les besoins de la cause comme suit :

- le renforcement des contenus linguistiques (visée de maîtrise linguistique) ;
- la construction du rapport à la culture (visées patrimoniale et émancipatrice) et
- le renforcement des fondamentaux (lecture écrite).

Ainsi mis en évidence, il nous reste maintenant à étudier la manière dont ces enjeux sont transposés dans les manuels scolaires.

## **Conclusion**

Tout au long de ce chapitre, nous avons vu que la lecture qui est une composante essentielle du cours de français paraît diluée au maximum dans ces différents discours. C'est à peine qu'elle est perceptible dans certains passages, ce qui nous a rendu la tâche d'analyse difficile. Si le cas de la loi 08-04 peut se comprendre tant elle demeure un texte de cadrage, tous niveaux confondus, ce n'est pas le cas des finalités qui ont cette particularité d'être formulées en termes généraux, qui ne paraissent pas suffisamment claires et encore moins articulées les unes aux autres et qui gagneraient pourtant à l'être. L'analyse fine d'un certain nombre de passages dans lesquels l'objet de notre étude nous a paru prégnant nous a, toutefois, conduit à induire les enjeux déclarés, attribués à la lecture en FLE, déclinés le plus souvent sous forme de visées, ce qui confirme déjà notre hypothèse de départ et, partant, à

esquisser, selon l'importance qui leur semble attribuée dans le discours officiel, leur classement dans deux catégories différentes : enjeux majeurs et enjeux mineurs. L'étude de la manière dont ils sont transposés dans les contenus des manuels scolaires ne sera toutefois pas menée dans le respect le plus total de ce classement que nous venons d'opérer. Il nous a paru même nécessaire de l'inverser un tant soit peu et d'aborder d'abord les questions Du renforcement des contenus linguistiques (chapitre 9), Du renforcement des fondamentaux (chapitre 10), De la lecture et la construction du rapport à la culture (chapitre 11) avant d'étudier la question de l'éducation à la citoyenneté (chapitre 12) tant cette question semble fédérer tout le reste.

# **Chapitre 9**

## **Du renforcement des contenus linguistiques**

## **Chapitre 9 : Du renforcement des contenus linguistiques**

### **Introduction**

Après avoir mis en évidence, dans le chapitre précédent, les enjeux linguistiques et socioculturels conférés à la lecture en FLE, nous voici arrivé à cette étape décisive de notre recherche où nous allons vérifier la manière dont ceux-ci sont transposés dans les manuels scolaires. Le présent chapitre a, par conséquent, pour objectif précis de mener une réflexion sur les faits de langue convoqués dans l'approche des textes pour en dresser un bilan, aussi provisoire soit-il, et pour expliquer la manière dont ceux-ci s'articulent à la démarche de construction de sens. Seules donc les questions inscrites en marges des textes proposés par les manuels scolaires et relevant du domaine (I) du vocabulaire et de (II) la grammaire serviront de base à cette réflexion.

Les faits de langue ici présentés ont fait l'objet d'une recherche minutieuse, dans les trois manuels faisant partie de notre corpus qui nous a permis, chemin faisant, de leur faire subir un premier traitement de circonstance, par le classement dont ils ont fait l'objet dans les catégories appropriées. L'ordre d'apparition desdites catégories dans le présent chapitre n'obéit par contre à aucune logique particulière qui mériterait d'être développée.

### **I. | Le vocabulaire**

Le vocabulaire est une composante essentielle de la langue. Cette sous-catégorie du lexique constitue un bon critère pour déterminer le degré de précision et de maîtrise d'une langue par un apprenant, à l'oral comme à l'écrit. En ce qui concerne la réception des textes, nombre de recherches associent la bonne compréhension à l'étendue du vocabulaire de l'élève et c'est pourquoi on ne s'étonnera pas que son apprentissage soit valorisé selon une démarche qui tienne compte du contexte. Giasson affirme d'ailleurs que « *bon nombre d'études ont montré la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce texte* ». (1990 : 199)

L'auteure précise ensuite la relation dialectique qui existe entre les deux « *Cette relation n'est d'ailleurs pas univoque : d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut amener à développer le vocabulaire* » (ibid.).

Nous comprendrons mieux ainsi pourquoi, en partie au moins, le vocabulaire est travaillé dans le contexte de la lecture, en relation avec la construction du sens où les connaissances antérieures de l'apprenant sont souvent convoquées pour mieux être consolidées. Dans ce genre d'approche, les modes d'accès sont souvent variés : champs lexicaux, champs sémantiques, définitions, synonymie, antonymie, préfixation, rapprochement de sens, étymologie, emprunt, classement, bref, toute une palette d'activités constituant la part de l'apprentissage qui lui est dédié. Avant de considérer ces modes d'accès que nous venons de citer, il nous a semblé toutefois fondamental de dire quelques mots des démarches d'apprentissages de cette composante.

## **1. | Les démarches d'apprentissages**

Traditionnellement, l'enseignement/apprentissage des langues s'appuie, pour une bonne part et pour des raisons qui sont connues, sur l'appropriation du vocabulaire. Par un retournement des situations, cette composante essentielle de la langue a cessé d'être un objectif majeur sous l'approche communicative, ce qui explique le retard de la didactique du lexique par rapport aux autres secteurs de la didactique du FLE. Mathey précise à ce propos que :

Alors que l'enseignement traditionnel du français préconise l'apprentissage du vocabulaire pour pouvoir communiquer, les directives actuelles renversent la formule en proclamant que c'est en communiquant qu'on apprend, ce qui relativise la problématique des vocabulaires de base puisqu'on part des activités des élèves et non d'un ensemble prédéterminé de mots. (1992 : 110).

Ce n'est donc que depuis quelques années que cette problématique est revenue au premier plan (Grossmann, 2011). Dans leur effort pour refonder l'enseignement du lexique, beaucoup de chercheurs voient dans l'apprentissage régulier de cette composante la solution adéquate pour pallier aux inégalités qui sont à l'origine de l'échec scolaire. Ce retour voit l'école se donner à la fois des objectifs quantitatifs et qualitatifs, en matière d'enseignement/apprentissage du vocabulaire, un choix qui passe inévitablement par l'association desdits objectifs à deux démarches opposées : l'apprentissage explicite et l'apprentissage incident.

### **1.1 | L'apprentissage explicite**

L'apprentissage explicite (ou quantitatif) a pour objectif d'accroître l'étendue du vocabulaire des élèves et se trouve guidé par la nécessité de prévoir « *une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions métalexicales (ex. champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme, etc.)* » (Grossmann, 2011). L'une des pratiques longtemps associée à ce type d'apprentissage, celle qui a montré d'ailleurs ses limites, consistait à présenter aux élèves des listes de mots qu'ils devaient mémoriser.

## **1.2 | L'apprentissage incident**

Est incident ce « *qui survient accessoirement, qui n'est pas essentiel* » (Le Robert illustré 2015). Nous comprendrons, à la lumière de cette définition et de l'idée que « *la lecture n'est pas pour les enseignants une occasion d'enseigner le vocabulaire* » (Cèbe et Goigoux, 2015), que l'apprentissage incident (ou qualitatif) du vocabulaire se fait au hasard des rencontres occasionnelles, fortuites et consiste surtout à ménager « *des temps d'explication lexicale au sein d'activités de lecture ou d'écriture* » (Grossmann, ibid.). Les mots ainsi appris, au fil des activités de lecture, par simple exposition, participent alors de la démarche de construction de sens et de l'amélioration de la compréhension des textes.

## **2. | La question des entrées**

Par entrée, nous entendons la manière dont l'approche d'un élément quelconque, ici le vocabulaire, est appréhendé dans le contexte de la lecture. Au secondaire, il nous a été possible de nous arrêter sur trois types d'entrées possibles: une entrée par le sens, une entrée par la morphologie et une entrée par l'histoire.

### **2.1 | L'entrée par le sens**

Chacun sait que les mots de la langue se caractérisent en partie par le sens que l'usage leur attribue. Ce n'est donc pas un hasard si l'enseignement du vocabulaire porte prioritairement sur le sens. De ce point de vue, il n'existe en français, comme c'est le cas pour toutes les langues, que peu de mots monosémiques n'ayant qu'un seul sens dont la plupart relèvent des domaines spécifiques. La majorité des mots de la langue française sont polysémiques et c'est la raison pour laquelle le contexte de l'usage de tel ou tel mot est déterminant dans la compréhension du sens, entendu ici au sens de nuance, dont il est porteur. Cet aspect sémantique est donc crucial et les activités auxquelles il donne lieu sont souvent de

nature à consolider les acquis des élèves. Champs lexicaux, champs sémantiques, définitions, synonymie, antonymie, rapprochement de sens, autant d'activités exercées à titre de cette première entrée.

### 2.1.1 | Les champs lexicaux

Nous pouvons définir un champ lexical comme l'ensemble des termes (noms, adjectifs, verbes, adverbes, et.) et expressions renvoyant, dans un texte, à une même idée et c'est à peu de choses près une définition très proche que donne le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS « *On appelle champ lexical l'ensemble des mots qui renvoient à une même idée, à un même thème à l'intérieur d'un domaine* » (p. 25), définition qui concorde d'ailleurs parfaitement avec celle que donne le manuel de 2<sup>ème</sup> AS: « *C'est l'ensemble des mots et des expressions qui appartiennent à un même domaine* » (p. 43) .

Le recours à cette notion, en contexte de lecture, est fréquent surtout dans les deux premières années du secondaire où il est question d'asseoir une démarche de travail propre à l'approche des textes. Ainsi, rien qu'en 1<sup>ère</sup> année secondaire, cet outil de construction de sens est convoqué pas moins de 18 fois. « *Relevez le champ lexical de* » est la forme qui revient le plus avec 12 occurrences contre seulement 2 occurrences pour la forme interrogative « *Quel est le champ lexical de...* ».

Malgré ce nombre d'occurrences, il semble que le travail sur les champs lexicaux est réduit, en 1<sup>ère</sup> AS, à des tâches de repérage. Les termes « image » (p. 19), « animaux » (p. 25), « eau » (page 31), « alimentation » (p. 35), « détritits » (p. 41), « désinfectant » (p. 42), « ville » (p. 58), « origine » (p. 74), « antagoniste » (p. 103), « télévision » (p. 116), « délit » (p. 142), « bateau » (p. 179) constituent la suite de mots autour desquels s'articule ce travail d'identification et de repérage des champs lexicaux, qui, il faut le dire encore une fois, ne dépasse pas le seul travail d'indexation des lexèmes dans une classe quelconque. Le seul bénéfice réside alors dans la mémorisation des mots. Une seule question fait œuvre d'exception où ce travail de repérage d'un champ lexical est relié à l'identification du thème du texte : (1) « *quel est le thème du texte ? Relevez son champ lexical* ». (p. 106).

Cette question, comme bien d'autres, nous semble présenter un double avantage : elle invite d'abord l'élève à un retour au texte pour effectuer des relectures ciblées. Elle sert ensuite à l'évaluation de la compréhension et de la construction du sens. Trier nous apporte plus de précision sur l'utilité de ce genre d'activité lorsqu'il nous note que :

le lexique d'une langue est constitué d'un ensemble hiérarchisé de groupes de mots (champs lexicaux), chaque groupe de mots recouvrant exactement un domaine bien délimité au niveau des notions (ou champs conceptuels) et chacun de ces champs, tant lexical que conceptuel, étant formés d'unités juxtaposées comme les sphères d'une mosaïque. (cité par Germain, 1981)

Ce travail sur les champs lexicaux se poursuit en 2<sup>ème</sup> AS avec plus ou moins d'intensité. Il est alors possible de rencontrer encore quelques activités qui limitent le travail autour de cette notion à des tâches d'indexation des lexèmes dans une classe quelconque. C'est le cas de (2) et (3), questions qui semblent inverser point par point l'ordre des priorités :

(2) Relevez le champ lexical dominant dans le texte support. Relevez tous les mots qui lui appartiennent. (p. 43)

(3) Relevez les mots et expressions associés au champ lexical dominant. De quel champ lexical s'agit-il ? (p.122)

Ces cas font, cependant, figure d'exception par rapport à ceux dans lesquels le repérage est associé le plus étroitement possible à des questions qui touchent au contenu informatif des textes. En (4) par exemple, le repérage des champs lexicaux dominants dans trois textes est associé de manière explicite à une réflexion sur le thème abordé dans chaque texte : (4) *Voici trois extraits, en repérant les champs lexicaux dominants, dites quel est le thème de chacun.* (P. 44)

Cette notion peut être aussi intimement liée à d'autres questions plus subtiles qui touchent non seulement à la pertinence du champ en question, par rapport au thème traité, mais qui engagent encore, comme c'est le cas de (5) et (6), formulée de la même manière, la réflexion autour de la progression thématique :

(5) Quel est le champ lexical dominant de ce premier paragraphe ? Convient-il au thème ? Comment fait-il progresser la réflexion, le texte ? (p. 20)

(6) Quel est le champ lexical dominant de ce premier paragraphe ? Convient-il au thème ? Comment fait-il progresser la réflexion, le texte ? (p.65)

Ce qui donne, toutefois, plus d'importance à la notion de champ lexical, c'est son utilisation à titre d'outil d'analyse et son emploi à des fins de construction de sens. Tout laisse ici à penser qu'à partir de la 2<sup>ème</sup> AS, cette notion échappe d'une manière évidente à son emploi mécanique et sa pertinence est mise à épreuve dans des situations plus complexes encore mais significatives. On comprendrait mieux ainsi, en (7) par exemple, l'intérêt du

repérage de ces ensembles de lexèmes renvoyant à un domaine particulier surtout que cette tâche n'est qu'une étape préliminaire, préparant l'élève à une véritable situation problème où il doit non seulement justifier l'adéquation du champ lexical par rapport au titre choisi pour le texte mais aussi à articuler ce travail de repérage et de réflexion autour d'une question qui consiste à arrimer le tout avec la question de l'effet recherché par l'auteur :

(7) Relevez tous les mots ou expressions appartenant à un même domaine. À quel champ ces mots renvoient-ils ? En lisant le titre, s'attend-on à pareil champ lexical ? Quel est l'effet recherché par l'auteur ? (p. 43)

En plus de sa pertinence comme outil de construction de sens, la variété des contextes dans lesquels cette notion de champ lexical est utilisée montre à quel point elle est flexible. Elle peut même servir d'outil d'analyse des points de vue exprimés dans un texte, comme c'est le cas de (8) :

(8) Relevez les champs lexicaux qui renvoient à chaque point de vue. (p. 68)

Enfin, elle peut également permettre de s'ouvrir à des questions plus subtiles encore pour s'intéresser à d'autres formes d'expression artistiques auxquelles il est possible de comparer le contenu d'un texte :

(09) Relevez les champs lexicaux de l'espace, de la couleur et de la lumière. A quelle autre forme d'expression artistique peut-on comparer le texte ? (p. 96)

En 3<sup>ème</sup> AS, et pour des raisons qui ne sont pas évidentes, le travail sur les champs lexicaux s'amenuise encore et se réduit à deux occurrences seulement où les tâches semblent être limitées au seul repérage des lexèmes se rapportant à un thème :

(10) « Surnaturel » : relevez le champ lexical de ce mot (p. 173) et

(11) Relevez le champ lexical de « malin » (p. 187)

## **2.1.2 | Le champ sémantique**

Par champ sémantique, il est entendu, selon la définition donnée dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, « *l'ensemble des sens que peut prendre un mot donné* » (p. 25). Les auteurs rappellent alors que « *pour retrouver le champ sémantique d'un mot, il faut se reporter au dictionnaire* ».

Malgré l'importance de cette notion dans l'approfondissement des savoirs des élèves, nous avons remarqué que les activités autour de ce champ sont très rares dans les manuels

scolaires du secondaire. Le seul exemple que nous avons relevé procède du manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres et consiste à localiser, dans un poème de Jacques Prévert intitulé *Dans ma maison*, le vers qui illustre le champ sémantique :

(12) relevez le vers qui illustre le champ sémantique ; rétablissez l'ordre des mots pour retrouver les deux expressions qui sont à la base de ce jeu de mot (p.25).

### 2.1.3 | La synonymie

Par synonymie, nous entendons la « *relation entre deux mots ou deux expressions* » (Le Robert Illustré 2015). De ce point de vue, la synonymie constitue un volet spécifique et un terrain d'investigation du champ des relations sémantiques et d'apprentissage incident du lexique, en contexte de lecture. L'idée de faire travailler incidemment les élèves sur la proximité sémantique entre deux mots ou deux expressions va nourrir de façon permanente l'approche du lexique au secondaire. Souvent définie, d'un commun accord, en termes d'identité ou d'équivalence de sens entre deux unités lexicales différentes, en théorie, cette notion de synonymie pose, selon Kleiber, problème et exige une certaine prudence à son égard (Kleiber : 2009). Beaucoup de linguistes semblent relayer aussi l'abbé Girard dans ses convictions et y voient l'une des relations sémantiques les plus paradoxales, non qu'il n'existe pas de synonymie totale et absolue mais parce qu'ils pensent tout bonnement que la synonymie est un piège. Ullmann (1952 : 38), Baylon et Fabre (1978 : 168), Lehmann et Martin Berthet (1998 : 54), Nyckes (1998 : 51), Siouffi et Van Raemdonck (1999 : 109), cités par Kleiber, semblent tous convaincus, selon l'expression de Lehmann et Berthet que « *l'identité de sens (ou synonymie absolue) est un leurre* ». Ce domaine reste donc miné par les débats qui l'animent et ne semble pas trouver d'issues de sitôt.

Tout ceci nous permet donc d'avancer que les questions que nous allons analyser ne posent, sauf erreur de notre part, jamais le problème de la synonymie en terme d'identité et que cette notion sert d'abord et avant tout à fixer et à approfondir le sens d'un mot en le reliant avec un autre, au sens équivalent ou très voisin. Les cas sont nombreux dans les manuels scolaires du secondaire et nous ne traiterons, pour les besoins de la cause, que de quelques exemples pour illustrer le propos. Nous avons donc, pour commencer, deux cas, (13) et (14), qui procèdent du manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres:

(13) «... champ de recherche » (p.8) : donnez un synonyme au mot souligné.

(14) Trouvez un synonyme de « a affirmé » qui montrerait davantage l'intention de communication de Pavel Bem (p.142).

Comme nous venons de le voir, ces deux questions qui servent d'abord et avant tout à aider l'élève à résoudre des problèmes de compréhension ne sont pas formulées de la même manière. La différence est d'abord sensible au niveau du verbe de la consigne « donnez » et « trouvez ». Dans un cas, l'élève est appelé à s'appuyer sur ses connaissances antérieures pour donner ce que l'on pense qu'il a, ce qu'il possède déjà. Dans l'autre, on le convie à trouver, à chercher le synonyme d'un verbe, sans trop de précisions quant à la stratégie à déployer. Il peut s'agir, par exemple, de chercher ce synonyme dans le texte lu ou d'amener, tout bonnement, l'élève à s'appuyer sur sa compréhension globale du texte, un fait divers intitulé *Le maire de Prague se déguise*, pour deviner le synonyme du mot. La différence est ensuite sensible au niveau de l'exigence qui n'est pas la même pour les deux questions. Dans (13), la consigne consiste à demander un synonyme au substantif champ, sans aucun ajout alors que pour le cas (14), le synonyme à rechercher pour le verbe « a affirmé », conjugué au passé composé, devrait surtout servir à dévoiler l'intention de communication de l'auteur.

Cette manière d'articuler deux tâches à la fois, revient encore dans d'autres cas comme dans l'exemple suivant (15) où l'idée est d'abord de trouver, dans un texte intitulé « *Thaïlande. Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies* », le mot qui renvoie à l'expression « *vagues géantes* », en l'occurrence « *les raz-de-marée* », puis, une fois trouvé, de lui donner un synonyme :

(15) Quel mot renvoie à « vagues géantes » ? Donnez un synonyme du mot trouvé. (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 135).

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que les mots ciblés, à travers cette entrée, peuvent appartenir à différentes catégories :

#### **Des verbes :**

(16) À quel autre mot du texte « affecte » renvoie-t-il au texte ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 22) ;

(17) « Débarrasser » (2<sup>ème</sup> §) : trouvez dans la suite du texte un terme qui renvoie à cette idée (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 41).

#### **Des substantifs :**

(18) Que signifie le terme « obsession » ? Pouvez-vous établir un lien entre ce terme et le premier extrait de la nouvelle ? (p.168).

### **Des adjectifs :**

(19) « de folles rivières ... » (...) que veut dire « folles » ? (p.32).

## **2.1.4 | Sens et signification**

La proximité sémantique permet, toutefois, de faire apprendre à l'élève deux mots présentés non seulement comme synonymes. Les apprentissages peuvent être organisés autour d'autres notions et il n'est pas rare, par exemple, que l'on questionne l'élève, de manière directe, à propos du sens d'un mot plutôt que son synonyme. L'exemple suivant provient du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

(20) Quel sens donnez-vous à « langage » ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 19).

Si dans ce cas (20), il est demandé à l'élève de donner un sens à un mot rencontré dans un texte, « *langage* » en l'occurrence, à partir de ses connaissances antérieures, certaines questions concernant cette même notion renvoient l'élève de manière franche au contexte pour chercher un mot qui a le même sens que le mot ciblé dans le texte lui-même :

(21) « raison » : quel autre mot a le même sens dans ce texte ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 44).

Les stratégies d'apprentissage ne sont donc pas les mêmes d'un cas à l'autre et il n'est pas rare que les formulations soient elles-mêmes variées d'une question à l'autre. C'est le cas des exemples suivants qui donnent à voir trois expressions différentes qui, de toute évidence, ne sont pas équivalentes : « Que veut dire », « Que signifie » et même « Qu'évoquent pour vous » :

(22) « de folles rivières... » (...) que veut dire « folles » ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 32) ;

(23) Que signifie le terme « obsession » ? Pouvez-vous établir un lien entre ce terme et le premier extrait de la nouvelle ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 168) ;

(24) Qu'évoquent pour vous les mots « planète » et « environnement » ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 27).

Plus instructifs sont aussi les cas où l'on incite l'élève de manière franche, toujours dans le contexte de lecture, à chercher les nuances de sens entre deux ou plusieurs mots, pour mieux comprendre les distinctions d'emploi :

(25) Quelle différence de sens faites-vous entre : « ville », « métropole », « cité », « capitale » ? (p.49).

Animés par ce désir de rendre rentable et efficace l'apprentissage du vocabulaire en contexte, les auteurs des manuels vont parfois jusqu'à lancer à l'élève ce qui ressemble à des défis, en misant sur sa capacité de donner la signification de tel ou tel mot, rencontré dans un texte :

(26) Pouvez-vous donner la signification des mots espagnols « Vegas » et « huertas » en vous appuyant sur le contexte ? (p.46).

Enfin, il n'est pas rare aussi d'utiliser la compréhension globale d'un paragraphe pour travailler le sens d'un mot:

(27) Relevez les mots ou expressions qui renvoient dans le second paragraphe à « délassement », « réelle », « contrainte », « ne produit rien » (Manuel de 1ère AS Lettres : 101).

### **2.1.5 | La définition**

Une entrée par le sens nous semble aussi impensable sans le recours à la notion de définition qui peut être elle aussi exploitée dans cette optique de développement et d'enrichissement du vocabulaire des élèves. La définition, on le sait, compte parmi les procédés explicatifs et, de ce point de vue, il semble que toute formule visant à préciser le ou les sens d'un mot rencontré à l'intérieur d'un texte permet de mieux le fixer et donc d'en assurer un usage contrôlé.

Dans ces textes dits explicatifs où elle s'emploie souvent dans un but bien précis, celui de clarifier le sens d'un mot ou d'une expression inconnus de l'élève, elle peut être précédée d'un verbe (être, désigner, signifier, etc.), ou de l'expression *c'est-à-dire* ou encadrée par des virgules, des tirets ou mise entre parenthèses, ce qui simplifie son repérage à l'intérieur d'un texte.

Dans les manuels scolaires du secondaire, le recours à cette notion dans le contexte de lecture, semble être diversifié. Il existe d'abord des situations, et elles ne sont pas

nombreuses, où les activités construites autour de cette notion ne dépassent pas le seul repérage d'une définition dans un texte. C'est le cas de (28) et (29)

(28) Relevez une définition (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p.22).

(29) Relevez une définition, deux exemples (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

27).

L'activité de repérage d'une définition peut même être exploitée en impliquant la notion d'intertextualité. C'est le cas de (30) où l'élève est amené à vérifier la présence d'une définition dans deux textes différents, ceux de la page 31 du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> Année Lettres :

(30) Dans quel texte trouve-t-on une définition du Rhône ? (p.31).

Il est, cependant, d'autres cas où l'on demande à l'élève de donner une définition d'un mot ou d'une expression. C'est le cas de (28) :

(31) Donnez la définition des écritures phonétiques en commençant par : « les écritures phonétiques sont ... » (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 12).

Il s'agit ici moins de réduire une difficulté par une définition simplificatrice que d'apprendre à l'élève à mieux se saisir des données d'un texte pour mieux structurer ses nouvelles connaissances, en suivant un certain type de contraintes.

### **2.1.6 | La substitution**

Par substitution, il faut entendre l'action d'intervertir deux mots ou deux groupes de mots, à l'intérieur d'un texte. Pour RIEGEL, « *L'opération de substitution consiste à remplacer un élément A d'une construction donnée (par exemple d'une phrase ou d'un groupe syntaxique) par un élément B sans que la phrase devienne agrammaticale* ». (1982, pp. 5-9)

On distingue souvent entre substitution grammaticale et substitution lexicale. Si la substitution grammaticale concerne régulièrement la classe des pronoms (personnels, possessifs, démonstratifs), la substitution lexicale concerne les mots ou les groupes de mots (groupes nominaux, par exemple) qui sont proches par le sens. On connaît de ce fait le rôle et la portée de ce type de manipulations sur la cohérence des textes et on sait qu'elle permet d'éviter les répétitions appauvrissantes et désagréables et de faire progresser l'écriture.

L'analyse des activités concernant ce type de manipulations nous a permis de nous arrêter sur trois cas de figures :

- Des questions concernant la manipulation d'un seul terme à l'intérieur d'un texte :

(32) Par quelles expressions le terme « séisme » est-il repris dans le fait divers ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 126) ;

(33) Quels sont les substituts du mot « criquet » ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 128),

L'activité peut prendre la forme d'un exercice à choix multiples. C'est le cas de l'exemple suivant (34):

(34) Choisissez parmi les mots suivants celui qui remplacerait le mieux « étrange » dans « une lettre étrange » : anormale, extravagante, biscornue, inattendue (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :138).

- Des questions concernant la manipulation d'une idée à l'intérieur d'un texte :

(35) Par quels mots l'idée de la première phrase du texte est-elle reprise ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 128)

(36) Par quels termes et expressions les auteurs du délit sont-ils désignés dans le fait divers 1 ? (p.126).

### **2.1.7 | L'opposition et l'antonymie**

Comme la synonymie, ces deux phénomènes linguistiques, opposition et antonymie, permettent de travailler sur des paires de mots, par la mise en place de situations d'observation de ces deux phénomènes en discours. La notion d'opposition qui peut déborder le seul domaine lexical renvoie au contraste entre deux mots ou deux expressions alors que celle d'antonymie concerne la relation entre deux mots de sens contraire. Considérées du point de vue de leur fonctionnement dans les textes lus, opposition et antonymie participent au développement du vocabulaire des élèves et favorisent leur entrée dans les textes. Dans ce premier exemple (37), c'est à travers une réflexion sur la formation d'un mot, « subsaharienne » que l'on arrive à interroger la notion d'opposition de ce vocable : «

(37) « Subsaharienne » : comment ce mot est-il formé ? A quelle expression s'oppose-t-il alors dans le même paragraphe ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS : 8).

Cette implication de la formation du vocable, jugée nécessaire, va être utilisée comme aide pertinente à la recherche, dans le texte déjà lu, d'une expression à laquelle il

s'oppose. Dans l'exemple suivant, on part de l'examen de l'une des répliques de Smain, artiste d'origine maghrébine, dans une interview pour le compte de la revue Afrique Magazine n° 230, pour relever les expressions antonymes du mot « fédérateur » :

(38) Etudiez la 1<sup>ère</sup> réplique de Samain : relevez les expressions antonymes de « fédérateur » (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS : 74).

De la même manière ou presque, on invite l'élève à trouver dans un texte lu, *Le Jeu* de R. Caillois, l'antonyme du mot stérile

(39) Quel mot est l'antonyme de « stérile » ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> As : 101).

## 2.2 | L'entrée par la morphologie

En plus de cette entrée par le sens que nous venons d'analyser, les auteurs des manuels scolaires font découvrir aux élèves un autre mode d'accès au sens des mots pour enrichir leurs connaissances lexicales, à travers cette autre entrée dite par la morphologie. L'approche consiste à partir de la structure interne du mot pour apprendre à découvrir son sens. La morphologie, pour rappel, et comme disait Hulot<sup>33</sup> « *se préoccupe surtout de la forme des mots, dans leurs différents emplois et constructions, et de la part d'interprétation liée à cette même forme* » (2010 : 8). Beaucoup de chercheurs en didactique approuvent ce mode d'accès au vocabulaire, à l'image de Giasson (1995) qui disait à son propos qu' « *Il est sensé de penser que pour trouver le sens d'un mot nouveau le lecteur se sert, en partie du moins, de la morphologie de ce mot, c'est-à-dire de sa structure (racine, préfixe, suffixe)* ».

L'intérêt que présente une telle manière de réfléchir sur le sens des mots réside dans le fait qu'elle peut être activée à chaque fois que l'élève rencontre un nouveau mot en contexte de lecture et dont le sens lui échappe. Cet intérêt se double d'un autre gain en matière d'acquisition des compétences en lecture et en orthographe. Cependant, contrairement à nos attentes, la transposition de ce mode ne lui réserve pas, dans les manuels scolaires du secondaire, suffisamment de place même si les quelques exemples prélevés en disent long autant sur la légitimité de ce mode d'apprentissage que sur sa fiabilité pour le genre

---

<sup>33</sup> Huot, H. (2010). La morphologie, Forme et sens des mots du français. Paris : Armand Colin

d'apprenants dont il s'agit ici. Le premier exemple procède du manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres et concerne le mot « subsahariennes » :

(40) « Subsahariennes » : comment ce mot est-il formé ? (p.8).

Dans cet exemple, la question interroge la structure du mot « subsahariennes » et convie l'élève à mettre en évidence le radical, le suffixe et le préfixe. De la même manière, les élèves sont conviés dans deux autres contextes de lecture (41) et (42) à réfléchir sur la morphologie de deux autres mots: « *alphabet* » et « *établissement* » où ceux-ci sont, comme pour le cas précédent, mis en valeur par la position initiale qu'ils occupent dans la question et par leur mise entre guillemets :

(41) « alphabet » : dans le texte, trouvez comment ce mot a été formé (p.11).

(42) « Établissement » : quels sont les autres termes que ce mot englobe ? (p.44).

Il arrive toutefois de varier les questions à propos de cette entrée et, si dans (40) et (41) la consigne semble claire et se suffit à elle-même, il n'est pas du tout dit que tous les élèves arriveraient à comprendre facilement la tâche demandée dans (42), ce qui nécessiterait probablement sa reformulation.

### 2.3 | L'entrée par l'étymologie

L'amélioration des savoirs lexicographiques amène aussi, bien qu'à de rares occasions, à faire une entrée par l'étymologie des mots. Par entrée par l'étymologie, nous entendons cette manière de convoquer l'origine d'un mot pour rendre son sens accessible à l'élève. Le vocable renvoie d'ailleurs à cette science du même nom « *science de l'origine des mots* » et donc à la « *reconstitution de leur évolution en remontant à l'état le plus anciennement accessible* » (Le Robert Illustré 2015). Dans l'ensemble, nous n'avons trouvé qu'un seul exemple dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

(43) qu'est-ce qui a permis de retrouver l'origine du mot français « Alger » ? (p.17).

Pour terminer donc sur ce premier volet, disons qu'il nous a semblé, tout au long de cette réflexion, que les situations de lecture sont souvent mises au service de l'approfondissement des connaissances de l'élève en matière de vocabulaire et que son apprentissage, multiple et varié, sert plus de fin plutôt que de moyen même si chacune des tâches analysées peut contribuer peu ou prou à la construction du sens global du texte à lire.

Ceci étant fait, nous allons analyser dans ce qui suit le rapport de la grammaire à la compréhension des textes.

## II. | De la grammaire et de la compréhension des textes

Après une période de disgrâce et de passage à vide durant les années soixante et soixante-dix, comme disait Fougerouse (2001/2 : 165), la grammaire, cette composante linguistique « *qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue* » (Besse & Porquier, 1991 : 72) a refait surface même s' « *il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de FLE* » (Fougerouse, Ibid). Ce dont nous sommes sûrs cependant, c'est que cette discipline ne peut plus être enseignée de la même manière que naguère pour la simple raison qu'il y a eu l'approche communicative et son corollaire la compétence de communication. Janine Courtillon (2001: 153), nous explique le principe qui est à la base de ce renouveau méthodologique que l'AC a charrié avec elle:

Pour les tenants de l'AC, la grammaire n'est pas un objectif en soi, ce qui l'est c'est la compétence grammaticale, définie comme « la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens », capacité qui est « partie intrinsèque de la compétence communicative. (2001/2 : 154)

Par conséquent, l'impact d'un tel changement de perspective sur la leçon de lecture, en classes de FLE, est tel que les faits de langue requièrent désormais un traitement particulier autrement que par l'explicitation des règles et le recours de manière franche et rigoureuse au métalangage de la grammaire traditionnelle. Vlad précise à ce propos que « *La grammaire fait partie des « invariants » méthodologiques qui règlent la discipline scolaire « lecture des textes » en en assurant la spécificité : pas de lecture de texte à l'école sans complément grammaticale (...)* ». (2006 : 193)

L'apprentissage de la lecture n'est donc pas une affaire de grammaire et son objet demeure incontestablement le texte mais la leçon de lecture fait appel à la grammaire pour répondre à des besoins d'apprentissage et de compréhension surtout. Les auteurs du document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> AS précisent mieux encore que

Le travail de la grammaire au secondaire ne constitue pas un objectif en soi. La grammaire est à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

L'apprenant devra prendre conscience de la matérialité de la langue. Ce faisant, il accordera plus d'intérêt aux choix linguistiques opérés par un auteur et aux phénomènes linguistiques en relation avec l'intention d'énonciation (on est dans une grammaire du sens). (2005 : 24)

L'expression « grammaire du sens » est significative et elle est apparue, comme cela a été noté par Courty (2001/2 : 154) sous la plume de Patrick Charaudeau, autour de son célèbre ouvrage qu'il a intitulé justement : *Grammaire du sens et de l'expression* (Hachette 1992). L'auteur précise ses objectifs ainsi

Une grammaire du sens et de l'expression doit donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction :

- des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer,
- des enjeux communicatifs qu'ils révèlent,
- des effets de discours qu'ils peuvent produire

L'un des objectifs de ce volet est justement d'examiner la manière dont elle est mobilisée pour l'approfondissement des textes. Il reste à préciser que l'ordre de présentation des catégories ici analysées n'obéit à aucune logique dont il faut rendre compte.

### **3. | La situation d'énonciation**

L'énonciation a déjà fait l'objet d'une présentation contextualisée suffisamment nourrie au chapitre cinq pour qu'il nous soit nécessaire d'y revenir encore une fois. Rappelons, toutefois, que cette nouvelle terminologie employée par le discours officiel nous a permis de comprendre que cette théorie linguistique est l'une des priorités des nouveaux programmes pour une raison qui semble évidente, celle de permettre une approche de la langue étudiée, le FLE, à travers des situations concrètes d'utilisation. Et même si l'on connaît la double difficulté qui caractérise ce champ de la linguistique du fait d'abord que l'énonciation ne peut être observable qu'au travers des traces qu'elle laisse dans l'énoncé puis eu égard à la particularité de ce domaine connu pour être encore peu stabilisé et aux frontières encore mouvantes pour se laisser facilement appréhender, nous savons, d'une manière générale, que dans les situations didactiques son approche revient à s'interroger sur la manière dont un énonciateur précis s'approprie la langue et s'inscrit dans un message qu'il adresse à un destinataire lui aussi particulier, dans une situation déterminée par le lieu et le moment de l'énonciation. Les orientations du discours des programmes sont, en tous cas, précises :

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s). (2005 : 8-9)

L'énonciation constitue, à ce titre, une étape parmi d'autres de la lecture analytique et dont l'objectif déclaré est l'approfondissement d'un texte. C'est pourquoi, dans les questionnements donnés en marge des textes proposés par les manuels scolaires, l'approche didactique tend à problématiser cette notion par l'observation des formes linguistiques et l'analyse de la manière dont ils sont pris en charge et mis en situation, par des énonciateurs dans le produit texte. Il n'est pas rare ainsi que les données internes d'un texte fassent d'abord l'objet d'un premier repérage, en réponse à des consignes du genre « relevez les marques d'énonciation ... », « relevez les éléments liés à la situation d'énonciation » ou encore « relevez les marques de personne... » et qui sont souvent prolongées d'une manière ou d'une autre par une ou deux questions, comme nous allons le voir.

Analyser la situation d'énonciation revient à interroger l'ensemble des conditions de production d'un texte. De ce point de vue, on peut s'intéresser à celui qui écrit, le scripteur, à sa manière d'écrire, au point de vue adopté, au moment et au lieu de la production mais aussi à la visée choisie. Les activités inscrites en marge des textes peuvent se présenter sous formes de consignes (44) ou de questions (45) comme nous pouvons le voir dans les deux exemples suivants :

(44) Définissez la situation d'énonciation (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 109).

(45) Quelle est la situation d'énonciation ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 110).

Les professeurs qui ont été confrontés en classe de FLE à ce genre de situations savent que ce genre d'activités ainsi formulées peut être déroutant pour les élèves. Tout

s'éclaire, pourtant, pour eux quand on leur explique qu'il s'agit de répondre aux questions: Qui parle ? À qui ? Quoi ? Où ? et quand ?

L'élève peut se référer, si besoin est, à cette définition donnée dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres:

une situation d'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de « je/nous », « tu/vous » ; indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation « ici », « maintenant » ; marques de jugement) (p.15).

Nous retiendrons, toutefois, que la situation d'énonciation n'est pas toujours abordée de cette manière, à travers l'ensemble des conditions qu'elle implique. Dans ce nouveau contexte scolaire caractérisé par le renouveau, on assiste parfois à des questions qui peuvent surprendre et dont on n'est pas sûr qu'elles puissent être comprises par les apprenants du secondaire, de première année surtout. C'est le cas de l'exemple suivant où l'on veut éclairer la situation de communication par celle d'énonciation, deux concepts qu'on ne sait pas s'ils sont opératoires chez tous les élèves pour qu'ils puissent être exploités de cette manière :

(46) Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 100).

Ce que l'on peut craindre dans ce genre de situations, c'est surtout le fait de faire de l'outil une fin en soi, sans réelle portée sur la construction du sens par les élèves. Le professeur peut être contraint par la force des choses de passer plus de temps à expliquer ces deux concepts convoqués ensemble plutôt que d'aider les apprenants à en faire un outil d'analyse et d'approfondissement du sens.

### **3. 1 | La présence de l'énonciateur**

Tout porte, néanmoins, à croire que la transposition de l'énonciation dans les programmes du secondaire a donc remis, ne serait-ce que partiellement, en cause l'enseignement/apprentissage des catégories grammaticales issues de la grammaire traditionnelle. La démarche didactique semble elle-même bouleversée et on ne s'étonnera guère ainsi de voir, dans les manuels scolaires, le contenu des textes analysés dans une perspective énonciative. On part du principe que le repérage des marques d'énonciation (marques de personne, indices spatio-temporels, marques de subjectivité) et leur examen constitue un appui avéré à la compréhension d'un discours.

Les deux exemples suivants nous informent sur la manière d’aborder ces marques d’énonciation dans les manuels scolaires :

(47) Relevez les marques d’énonciation dans chacun des textes : Quels éléments traduisent la présence des énonciateurs ? Quels éléments traduisent éventuellement la présence des destinataires ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 49).

(48) Relevez les marques de l’énonciation. Que nous apprennent-elles sur le scripteur ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 58).

Comme nous pouvons le constater, la consigne est formulée, dans ces deux exemples, à quelques différences près de la même manière : « *Relevez les marques d’énonciation* ». Cependant, si pour le premier, le repérage sert à distinguer surtout les indices (éléments) qui renvoient aux énonciateurs (première question) de ceux qui attestent de la présence des destinataires (deuxième question), dans le second cas, les indices repérés doivent apporter les éclairages nécessaires quant au scripteur lui-même, celui qui écrit le texte. Les auteurs du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres précisent, à ce propos, dans la définition qu’ils donnent dans la rubrique *Faites le point* que

On peut ne rien savoir sur lui après la lecture de son texte. Il arrive cependant que même dans des textes de vulgarisation scientifique dont la visée est d’informer ou d’exposer, le scripteur manifeste sa présence (emploi de certaines tournures syntaxiques, d’un vocabulaire mélioratif ou non, de marques de jugement...). On peut alors se faire une idée sur sa personnalité, sur ses opinions, ses intentions, à travers ces marques d’énonciation. (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 13).

### **3. 2 | Le niveau lexical et syntaxique**

L’approche de l’énonciation se veut donc une aide à la démarche d’appropriation des textes par les élèves, par la mise en évidence de certains éléments du texte, et c’est pourquoi même les deux niveaux lexical et syntaxique se trouvent parfois questionnés :

(49) Retrouvez les marques de l’énonciation aux niveaux lexical et syntaxique (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 139).

Il est cependant des cas où la question du scripteur est abordée d’un seul point de vue, celui du repérage des moyens linguistiques par lesquels il s’inscrit dans le message. C’est le cas de l’exemple suivant :

(50) Relevez les traces de la présence du journaliste dans son article (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p.138).

### 3. 3 | Les déictiques

La catégorie des déictiques est constituée par l'ensemble des unités linguistiques qui renvoient, dans un discours, au sujet de l'énonciation, au lieu et au temps. Ceux-ci permettent d'identifier les acteurs et les données de la situation de communication et ne prennent leur sens qu'en relation avec la situation d'énonciation dans laquelle ils sont employés.

#### 3. 3. 1 | Les indices de personne

Le fait de considérer le texte comme un acte de communication, c'est-à-dire d'appropriation de la langue par un sujet, un scripteur, autorise le recours à certains éléments de l'appareil formel de l'énonciation comme les déictiques, pour aider l'élève à construire le sens du texte. Tel est le cas de l'exemple suivant où le repérage des indices est limité à deux catégories : celle des pronoms personnels et celle du temps, utilisés dans un texte poétique intitulé *Demain dès l'aube...* de Victor Hugo :

(51) Relevez les éléments liés à la situation d'énonciation (pronoms personnels, temps) Qu'a de particulier cette situation ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 83).

Ce repérage ciblé devrait permettre aux élèves de traiter la question associée à cette consigne, en réfléchissant sur ce qui rend spécifique la situation d'énonciation dans le texte considéré. Tel est aussi le cas de l'exemple suivant appliqué à une lettre tirée d'*Histoire de ma vie* de Jean Amrouche :

(52) Relevez les marques de personne qui concernent le destinataire puis le destinataire de cette lettre (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 86).

Les pronoms personnels forment une sous-catégorie des pronoms et « désignent les êtres, les choses, les concepts en marquant la personne grammaticale » (Grevisse et Goosse, 2008 : 835). Dans les situations de communication écrite, les pronoms personnels jouent un rôle important dans la cohésion thématique et participent, par ce rôle qui leur est associé, à la construction du sens à l'intérieur d'un texte. Pour Kerbrat-Orecchioni, « les pronoms personnels (...) sont les plus évidents et les mieux connus des déictiques ». (1999 :45)

On comprendrait mieux ainsi l'importance de leur localisation par le lecteur, à l'intérieur d'un texte, ce qui est de nature à lui permettre d'« établir la relation entre le

*référent et le terme qui le remplace* » (Giasson, 1990 : 53). Les quelques activités repérées dans les manuels scolaires du secondaire semblent s'employer, en partie au moins, à cet apprentissage, comme nous allons le voir. Observons d'abord ce premier cas qui procède du Manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire Lettres :

(53) Quel pronom personnel est utilisé dans le premier paragraphe ? Qui désigne-t-il ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> 1S Lettres : 80).

Cette question est très simple puisqu'elle ne vise qu'à faire repérer le pronom personnel (*nous*), utilisé dans le premier paragraphe d'un extrait du texte *Jours de Kabylie* de Feraoun, pour mettre en évidence le référent que ce pronom désigne. Le cas est différent pour l'exemple qui suit où l'activité porte sur les pronoms personnels utilisés dans deux discours différents mais produits, à en croire les auteurs du manuel en question, par le même locuteur, un adolescent français ; deux textes (p. 14) où le lecteur peut remarquer sans grande difficulté que l'un est spontané et que l'autre relève plus de l'écrit oralisé et qui « *ont donc un thème commun, un énonciateur commun mais ils sont destinés à des interlocuteurs différents. Ils ont la même visée explicative et répondent à la question: comment la langue française s'est-elle formée ?* » (Djilali : 18).

(54) Relevez les pronoms personnels utilisés dans chacun des textes. Que constatez-vous ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire Lettres : 15).

Ici, la consigne invite les élèves d'abord à répertorier les pronoms personnels utilisés dans chaque texte puis, une fois cette tâche accomplie, la suite qui consiste à répondre à la question : *Que constatez-vous ?* se présente comme un effort qui vise à dégager ce qui caractérise la mise en fonctionnement de ces éléments de la langue (je/nous, tu/vous) par un locuteur.

Les avantages immédiats d'une telle approche se donne, cependant, à mieux voir dans cet autre exemple (55) lié à l'étude d'un poème de La Fontaine : *Le loup et l'agneau* où la consigne est, à quelques différences près, identique à celle de l'exemple précédent :

(55) Relevez les pronoms personnels. Que constatez-vous ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> 1S Lettres : 180).

L'inventaire des pronoms personnels employés par l'auteur est premier et la suite de la question (« *Que constatez vous ?* ») doit normalement leur permettre de comprendre, à travers l'analyse de ce duel entre l'agneau (accusé) et le loup (accusateur) et l'identification

de la personne à laquelle chaque pronom personnel se réfère, que les pronoms personnels je/tu/vous apparaissent comme des marqueurs sociaux.

L'identification des personnes en cause dans les textes étudiés donne lieu encore à des réflexions autour des pronoms personnels comme le « je »,

### - **Le pronom personnel « Je »**

Invariable et exclusivement sujet, le pronom personnel « je » s'emploie, dans un texte écrit, à désigner le scripteur, celui qui écrit. Une question comme celle qui suit ne devait donc poser aucun problème à l'élève :

(56) Qu'implique l'emploi de « je » ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 38).

L'emploi spécifique de ce pronom dans le texte étudié, intitulé *Je me présente, je m'appelle squelette* (p. 37) vise à faire comprendre à l'élève que ce pronom personnel ne doit pas nécessairement être assimilé à l'auteur du récit.

### - **Le pronom personnel « il »**

Troisième personne du singulier, le « il » est souvent utilisé pour désigner la personne dont on parle. Ce pronom personnel sujet peut être neutre et ne renvoie donc ni à une personne, ni à un animal ni à une chose. Cette forme impartiale est souvent utilisée dans des constructions appelées impersonnelles. Considérons les deux exemples suivants :

(57) Relevez toutes les expressions dans lesquelles « il » n'est pas substitut et classez les en deux catégories. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 35).

(58) Que représente « il » dans le troisième paragraphe ? Réécrivez le paragraphe pour mettre en évidence la personne qui se cache derrière ce « il ». Pourquoi l'auteur de la lettre a-t-il utilisé ce pronom ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 86).

Dans l'exemple (57), l'élève est invité à relever puis à ordonner les expressions du texte *L'alimentation* (p. 34) où le pronom personnel « il » n'est pas utilisé en qualité de substitut (« *il y a des populations...* », « *Il y en a trop peu* », « *Il ne suffit pas d'avoir...* », « *Il est de première importance de...* », « *Il est à noter que...* »). Aucune précision n'est, cependant, donnée à propos de la nature des dites catégories et il semble même qu'on laisse le soin à l'élève de le découvrir par lui-même. S'agissant maintenant de l'exemple (58), le cas

est différent puisque le « il » (*Sais-tu seulement que ton Jeannot n'est jamais sorti de tes jupes, qu'il ne sera jamais... et que, quoi qu'il fasse, et où qu'il soit(...) l'air qu'il respire et sans lequel il mourrait étouffé ?*) est pronom anaphorique pour la simple raison qu'il peut être mis en relation avec un antécédent (ton Jeannot). L'élève doit donc d'abord relire le paragraphe en entier pour mettre en évidence la personne que « il » représente. Une fois cette première tâche réalisée, il est invité à réécrire ce même paragraphe en remplaçant ce pronom anaphorique par l'antécédent auquel il est relié puis à rendre compte du choix de l'auteur.

### - Le pronom personnel « nous »

Pronom personnel de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel, le « nous » a ceci de particulier de désigner soit une pluralité de sujet comprenant à la fois le "je" + "tu", "je" + "il/elle", "je" + "ils/elles" soit de renvoyer à une seule personne (cas de *nous* de de majesté ou de modestie). On comprendra mieux ainsi l'importance du contexte pour déterminer sa nature. Dans l'exemple (59), il est question de comparer l'emploi de « nous » dans deux paragraphes différents du texte *La planète terre* (p. 26: « (...) l'air que nous respirons, le sol que nous foulons et l'eau que nous buvons (...)» (1<sup>er</sup> paragraphe) avec : « (...) ce que nous faisons chez nous (...) » (4<sup>ème</sup> paragraphe) :

(59) Comparez l'emploi de « nous » dans le premier et dans le quatrième paragraphe. Remplacez chaque pronom pour mettre en évidence la différence d'emploi (Manuel de première année secondaire Lettres : 27).

Pour mettre en évidence les différences d'emploi (nous = tous les hommes (dans le 1<sup>er</sup> §) / nous = les habitants d'un pays d'une ville (4<sup>ème</sup> §), il semble avoir été jugé nécessaire de demander aux élèves de procéder au changement des pronoms personnels, dans chacun desdits paragraphes, par ce qu'ils désignent réellement. Dans l'exemple (60) ci-après, c'est aussi à un travail de comparaison de l'emploi du pronom « nous » utilisé dans le premier paragraphe d'un texte (*Ma chère maman* de Jean Amrouche, p. 86) avec celui de l'adjectif possessif « notre » utilisé dans deux paragraphes différents (2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> §) que les élèves sont conviés :

(60) Comparez « nous » dans le premier paragraphe avec « notre » dans le deuxième et le quatrième paragraphe : que constatez-vous ? (Manuel de première année secondaire Lettres : 86).

## - Le pronom personnel « vous »

Pronom personnel de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel, le « vous » a aussi ceci de particulier de désigner une ou plusieurs personnes à qui on s'adresse en même temps mais aussi d'être parfois utilisé à la place de « tu » pour désigner une seule personne à qui on témoigne du respect. Le « vous » est alors dit pronom de politesse.

Considérons d'abord les exemples (61) et (62) :

61) Qui est « vous » dans la première partie du texte ? Justifiez votre réponse (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année Lettres : 25).

(62) Qui est « vous » dans la seconde partie ? Peut-on le remplacer par un autre pronom personnel sans trahir le sens du texte ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année Lettres : 25).

Ces deux exemples procèdent du même questionnaire et se rapportent à l'étude d'un poème de Jacques Prévert, *Paroles*. Nous constatons ici encore une fois qu'il est toujours intéressant pour l'élève de connaître la manière dont un pronom personnel réfère à la situation d'énonciation. « *Qui est « vous » dans ...* » invite d'ailleurs dans les deux cas à un retour au texte pour discerner l'antécédent auquel réfère ce pronom personnel.

Cependant, si cette deuxième personne désigne la personne à qui l'on parle, il n'est pas rare que, dans le même texte, ce même pronom personnel soit utilisé pour désigner des personnes différentes. Ainsi, dans ces deux exemples, la relation du poète aux destinataires désignés par le « vous » n'est pas la même : dans le premier cas, le « vous » renvoie probablement à une femme et « *L'accord dans « Je vous ai attendue » [qui<sup>34</sup>] autorise cette interprétation* » (Djilali, 20) peut servir de justification à la réponse attendue de l'élève tandis que dans le second cas où le « vous » est plus ou moins ambigu, il demeure possible de le remplacer par « nous » ou « on » qui renvoient au genre humain.

Un autre exemple (63) rencontré dans le même manuel scolaire nous informe que la réflexion autour de l'utilisation de ce pronom peut dépasser le seul rapport à la situation d'énonciation pour devenir un outil d'investigation de l'intention de communication du scripteur lui-même :

---

<sup>34</sup> C'est nous qui soulignons.

(63) « Vous » (2<sup>ème</sup> §) : l'emploi de ce pronom est-il lié à la situation d'énonciation ? Peut-il être remplacé par un autre pronom sans changer le sens du texte ? Quelle intention poursuit le scripteur en utilisant ce pronom ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année Lettres : 44).

### - Le pronom personnel « on »

Le pronom personnel « on » est un pronom indéfini neutre de la troisième personne. Il est réputé pour être ambigu. Herschberg Pierrot disait d'ailleurs, à son propos, que le

« « On » est un pronom « caméléon » avant de préciser que « seule l'interprétation contextuelle permet de distinguer s'il a la valeur d'un « nous », d'un « il », ou de « tout le monde » ». Selon l'auteur, « l'intérêt de « on » tient précisément à cette neutralisation de la personne, qui rend nécessaires son interprétation, mais pas l'identification de son référent : celui-ci peut être identifié sans être explicité ». (1993 : 30)

Nous savons, toutefois, qu'il est invariable et qu'il occupe toujours la place du sujet. Par cette fonction, « on » ne s'applique qu'à des êtres humains ou à des animaux et ne désigne que des personnes dont on ignore l'identité. Lorsqu'il ne se substitue pas à nous, « on » ne réfère pas à la situation d'énonciation.

Dans les manuels scolaires analysés, les quelques réflexions autour de cet élément linguistique semblent avoir pour objectif prioritaire d'aider les élèves à comprendre certains usages particuliers dont il fait l'objet. Ainsi, la question (64) vise, par exemple, à faire comparer l'usage de ce pronom dans deux phrases différentes mais procédant d'un même texte (p. 7), celui traitant de la diversité linguistique où ledit pronom n'a pas la même valeur :

(64) Comparez l'emploi de « on » dans les deux phrases suivantes :  
« On dénombre environ 7000 langue dans le monde » ;  
« On le disait : les spécialistes de la linguistique africaine ont de quoi s'occuper ».  
Par quoi peut-on remplacer chaque « on » ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année Lettres : 8).

En effet, si dans les deux cas, le « on » n'a pas la valeur de pronom indéfini, c'est justement parce que, dans la première phrase, il désigne les « linguistes » et, dans la seconde phrase, il désigne l'auteur lui-même.

Un peu plus loin dans le même manuel scolaire, une autre question (65) interroge la valeur attribuée au pronom « on » dans un texte intitulé *La terre et l'eau douce* (p. 29) :

(65) « On » : par quoi pouvez-vous remplacer ce pronom indéfini dans chaque paragraphe ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année Lettres, p.30),

Dans la première occurrence, ((...) on *pourrait croire qu'il n'y a pas de problème*, 1§), le « on » est visiblement équivalent de « tout le monde », « les hommes en général », ceux qui ne sont pas des spécialistes du domaine. Dans la deuxième occurrence (*Aussi, d'ici peu, manquera-t-on d'eau douce*, 2§), par contre, il désigne les habitants de la terre entière. Dans le reste du texte (3§), le « on » est utilisé pour renvoyer d'une certaine manière aux chercheurs, spécialistes, gouvernements, etc.

Les apprentissages portent donc sur certaines valeurs de « on » qui peuvent générer des ambiguïtés chez les élèves. Il n'est pas rare alors de demander aux élèves de procéder à des transformations d'énoncés, au sein du texte lu, pour mieux se saisir de ces différents emplois, comme c'est le cas pour l'exemple (66) :

(66) Remplacez les différents « on » utilisés dans le texte par des pronoms ou expressions qui les explicitent (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année Lettres : 110).

### 3. 4 | Adverbes

La notion d'adverbe est cette autre catégorie grammaticale qui s'inscrit délibérément en relation avec la lecture au secondaire. On connaît la répartition traditionnelle de ces mots invariables en plusieurs catégories dont le lieu, le temps, la manière, etc., en fonction du sens qu'ils fournissent, et on sait qu'ils ont pour rôle de préciser ou de modifier le sens d'un verbe, d'un adjectif, ou d'un autre adverbe.

L'observation attentive des exemples prélevés dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, trois au total, témoigne d'une relation assez singulière qui, de toutes les manières, ne peut être réduite à une sorte de dépendance qu'il serait possible d'expliquer exclusivement en termes d'apport en matière de connaissances grammaticales. Considérons, pour les besoins de la cause, ces trois exemples présentés dans l'ordre chronologique de leur apparition dans ce manuel :

(67) Remplacez toutes les expressions indiquant le temps par des adverbes. (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettre : 27).

(68) Dans le premier paragraphe, remplacez « toutefois » et « finalement » par des mots équivalents. (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettre : 30).

(69) Qu'introduit toutefois ? Quelle est l'intention du scripteur dans ce dernier paragraphe ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettre, p. 103).

Dans les deux premiers exemples, nous remarquons que les deux activités s'articulent autour de la même tâche où il est question de faire travailler les élèves sur des équivalences pour opérer les transformations demandées dont les contraintes ne relèvent pas du même ordre: dans le premier cas, il s'agit d'une équivalence entre « expressions indiquant le temps » et « adverbes », de temps naturellement. Dans le second cas, la demande, si elle limite la catégorie de départ à deux adverbes, « toutefois » et « finalement », elle ne précise pas la « catégorie d'arrivée » et semble s'en remettre à l'appréciation de l'élève lui-même et à son bon sens quant à l'interprétation de l'expression « mots équivalents ».

Dans le troisième cas, l'activité est tout à fait différente puisqu'on appelle au jugement de l'élève quant au fonctionnement sémantique et pragmatique de l'adverbe « toutefois ». Naturellement, la question a un rapport avec le contexte de l'apparition de ce mot, et la suite de la question s'emploie à le préciser d'ailleurs. Elle montre en outre que l'examen de ce dit fonctionnement n'est pas une fin en soi tant il est précisé qu'il participe de la mise en évidence de l'intention de communication du scripteur.

Autres adverbes déictiques temporels étudiés en contexte de lecture, il y a « aujourd'hui », « Maintenant » et « désormais ». Deux exemples méritent d'être examinés (70) et (71) :

(70) Comparez l'emploi de « aujourd'hui » dans les deux dernières répliques de l'agriculteur. Dans quel cas ce mot est-il en relation avec la situation d'énonciation ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 71).

(71) « Maintenant », « désormais » ; ces adverbes sont normalement liés à la situation d'énonciation, est-ce le cas ici ? Justifiez votre réponse en remplaçant chaque adverbe par une autre expression de sens équivalent (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 168).

Dans le premier exemple (70), il s'agit surtout de vérifier dans quelle mesure l'adverbe « aujourd'hui » renvoie réellement à la situation dans laquelle un énoncé a été produit. La comparaison entre deux usages différents de l'adverbe en question, dans deux répliques différentes d'un jeune agriculteur, s'avère la voie obligée pour que l'élève puisse désigner le cas où cet adverbe est en relation avec la situation d'énonciation.

Dans le deuxième exemple (71), la réflexion porte sur l'usage de deux adverbes, « Maintenant », « désormais », dans un texte littéraire intitulé *L'obsession de Stefano*, pour vérifier si leur emploi est lié à la situation d'énonciation ou non. L'élève est invité, dans cet exemple, à agir sur le contexte de leur apparition par commutation, en remplaçant chaque adverbe par une autre expression équivalente, pour justifier sa réponse.

## 4. | Le verbe et les indices temporels

Élément essentiel pour la construction de la phrase, le verbe se distingue des autres classes grammaticales par ses catégories morphologiques (genre, nombre, modes, temps, aspects, etc.) et partant les variations des formes qui en découlent. Nombreuses sont, à cet égard, les questions présentées dans le voisinage immédiat des textes à lire portant sur les notions de modes et de temps et qui ne sont pas que de simples questions de repérage. Si les questions de localisation sont primordiales, elles sont souvent reliées à d'autres qui incitent à la réflexion, donnant lieu à une appropriation raisonnée et progressive de certaines formes verbales qui posent problème aux apprenants. Chartrand note, à ce propos, que « *l'utilisation adéquate des temps et modes verbaux est un phénomène essentiellement textuel* ». (1997, pp. 42-45.)

### 4.1 | Les modes

Les formes verbales appelées ainsi se divisent, en français, en modes personnels et modes impersonnels, avec pour seul critère de distinction la variance/non variance des personnes grammaticales. Cette catégorie a, cependant, longtemps divisé les grammairiens et elle continue à le faire aujourd'hui encore. Au nombre de quatre, les modes personnels (indicatif, conditionnel, subjonctif et impératif) se différencient « *d'après la nature de la communication et l'attitude du locuteur à l'égard de ce qu'il énonce* » (Grevisse et Goosse, 2008 : 979) des modes impersonnels (infinitif, participe et gérondif), distinction qui, normalement, ne doit pas poser de grands problèmes pour les élèves du secondaire pour avoir déjà, dans leur scolarité antérieure, au cycle moyen surtout, eu l'occasion de découvrir cette notion de mode, dans différentes situations. On sait, à ce propos, que les mêmes savoirs sur la langue reviennent à chaque étape de la scolarité, souvent avec des degrés divers de complexité. Ceci n'est pourtant pas sans poser le véritable problème de la stabilisation des

acquisitions et de leur opérationnalisation dans les situations de communication réelles. Dans le n° 39 de la Revue repères, Brissaud et Grossmann observent, à ce propos, que

l'intérêt des didacticiens du français pour l'enseignement de la grammaire s'explique sans doute avant tout par le fait que cet enseignement, marqué par la tradition scolaire et perçu comme un enjeu important est effectivement difficile à conduire : on a bien du mal à stabiliser les notions, à proposer un ordre d'acquisition, à évaluer les acquis sur le long terme. (2009, pp. 5-15)

Il n'est donc pas sans intérêt que cette notion de mode se manifeste, dans les problématiques soulevées autour des textes, à travers des questions du genre :

(72) À quel mode et à quel temps les verbes sont-ils conjugués ? Justifiez leur emploi. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 30).

(73) Quel est le mode utilisé dans cette phrase ? Que permet-il d'exprimer ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 71).

Nous savons que la cohérence d'un texte dépend, dans une large mesure, de l'utilisation adéquate des modes et des temps et que, par conséquent, le choix d'un mode verbal obéit à des contraintes, ce qui explique que des questions comme (72) et (73) ne se limitent pas qu'à demander, comme c'est le cas dans leur premier versant, la simple reconnaissance des formes verbales (*est, fait, sont, couvrent, représente, se renouvelle, etc.*) utilisées dans un texte déjà lu (72) (*La terre et l'eau douce*, p. 29) ou celle apparaissant dans une phrase détachée (73) de son contexte (*Pourriez-vous revenir à vos débuts ?*) et procédant de l'entretien d'un sociologue avec de jeunes agriculteurs (p. 69-70). Ce repérage qui dépend, nous le savons, des connaissances déclaratives ou conditionnelles de l'élève se trouve corrélé, dans le deuxième versant de la question, à d'autres qui suggèrent à l'élève soit de justifier l'emploi du mode en question, ce qui revient à expliquer les contraintes à l'origine de ce choix (*Justifiez leur emploi (72)*) soit d'analyser le contexte de l'usage de la forme verbale (*Que permet-il d'exprimer ?*). Cette mise à l'épreuve des habiletés à comprendre le fonctionnement de la langue permet d'approfondir la notion de mode.

Il importe donc d'y voir une démarche réflexive qui demande à l'élève plus qu'une reconnaissance formelle. Notons, cependant, que de telles situations d'apprentissage sont le lieu de verbalisation impliquant un mode de pensée hypothético-déductif. En effet, les verbalisations des réponses par les élèves, l'échange qui peut se déclencher suite à ces verbalisations entraîne forcément l'intériorisation progressive de

ces savoirs et leur stabilisation par ceux dont les performances sont lacunaires et le transfert de la part de ceux dont les performances sont satisfaisantes.

## 4. 2 | Les temps

Le système verbal du français est réputé pour sa complexité et son apprentissage n'est pas aisé pour les apprenants étrangers. A l'intérieur d'un texte, les rapports temporels posent souvent d'énormes problèmes et leur utilisation nécessite un apprentissage de nature à rendre possible la compréhension du message. C'est pourquoi des questions relatives au temps dominants dans un texte, du genre « *quel est le temps le plus utilisé ?* » ou formulées, à quelques différences près de la même manière ((72), (73), (74), (75), (76), (77), (78), (79), (80), (81), (82)) reviennent souvent dans les questionnements relatifs aux textes même si elles n'ont pas toujours pour objectif prioritaire que le simple repérage des formes verbales utilisées, comme on peut le penser. Celles-ci sont souvent articulées à d'autres qui interrogent, selon le cas, soit :

### 4. 2. 1 | La valeur du temps utilisé

En français, on sait que le procès véhiculé par un verbe, qu'il soit au présent, au futur ou au passé est souvent attaché à une valeur temporelle qui affecte le sens du verbe. L'expression de la valeur temporelle peut être interrogée de différentes manières pour sensibiliser les apprenants à certaines contraintes relatives aux moyens d'expression utilisés par le scripteur.

Ainsi des questions comme (74), (75) et (76) qui suivent, associent les temps dominants à l'expression des valeurs temporelles qui affectent ces formes et montrent que l'approche privilégiée est de type sémasiologique : d'abord le repérage des moyens d'expression (les formes), ensuite les valeurs qui leur sont associées, souvent interrogées de manière directe (*quelle est sa valeur ?*) :

(74) *Quel est le temps le plus utilisé principalement ? Quelle est sa valeur ?* (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 8) ;

(75) *Quel est le temps dominant du texte ? Quelles est sa valeur ?* (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 29) ;

(76) *Quel est le temps dominant ? Quelle est sa valeur ?* (Manuel de 3<sup>ème</sup> AS : 9).

En effet, à travers cette insistance sur la valeur, c'est la signification des divers emplois des temps verbaux qui est visée à travers ces questions.

## 4.2. 2 | Le choix du scripteur

La réflexion autour de l'usage des formes verbales se trouve parfois orientée vers les choix opérés par le scripteur. Des injonctions du genre « *Justifiez son emploi* » ((77), (78), et (81)) ou « *Donnez toutes les précisions possibles* » (80) ou encore des questions directes du genre « *Pourquoi ?* » ((79) et (83)) incitent l'élève à l'observation réflexive des formes pour mieux saisir leur portée.

(77) *Quel est le temps utilisé dans le texte ? Justifiez son emploi* (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres: 27) ;

(78) *A quel temps (...) sont-ils conjugués ? Justifiez leur emploi* (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres: 30) ;

(79) *Quel est le temps le plus employé ? Pourquoi ?* (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 125) ;

(80) *Quel est le temps verbal dominant ? Donnez toutes les précisions possibles* (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 18) ;

(81) *Quel est le temps dominant dans ce texte ? Justifiez son emploi.* (Manuel de 3<sup>ème</sup> AS : 16)

Toutes ces questions amènent à percevoir les contraintes imposées par les particularités du français et à mieux sensibiliser l'élève aux différentes règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Les connaissances qui peuvent être mobilisées par l'élève peuvent être syntaxiques, sémantiques, morphologiques, etc. Ces cas se trouvent élargis à d'autres du type *Expliquez son utilité* (82) :

(82) *Quel autre temps retrouvez-vous dans les faits divers 1 et 4 ? Expliquez son utilité* (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 125) ;

(83) *Quel est le temps dominant dans le texte ? Pourquoi ?* (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 86)

Il arrive, cependant, que les questions relatives au temps employé visent autre chose que la compréhension du fonctionnement du système verbal. C'est le cas de l'exemple suivant où l'on demande à l'élève d'identifier le type de texte lu à partir du temps employé :

(84) En vous appuyant sur l'emploi des temps, dites à quel type de texte vous avez affaire. (p. 110) ;

La réflexion autour de l'usage de certaines formes verbales se trouve parfois orientée vers des questions spécifiques. C'est le cas de (85) et (86) qui suggèrent une étude corrélée des temps et des pronoms :

(85) Etudiez les temps et les pronoms dans chaque fait divers. Que constatez-vous ?

(86) Relevez les temps et les pronoms personnels utilisés dans ce texte. Qu'en déduisez-vous ? (p. 155).

Ou encore d'interroger l'organisation du texte en s'appuyant sur l'emploi des temps :

(87) Retrouvez les différentes parties du texte en vous appuyant sur l'emploi des temps. (p. 171).

### **4.3 | Les temps de l'indicatif**

Nous avons déjà vu que les modes se divisent en modes personnels et modes impersonnels et que l'indicatif fait partie de la première catégorie. Ce mode marque la certitude dans la mesure où il présente les faits/états (au présent, au passé comme au futur) comme certains. Il n'est pas donc étonnant de le voir figurer en bonne place dans les questionnements sur les textes, avec une prépondérance pour les formes simples telles que le présent et l'imparfait.

#### **4.3.1 | Le présent de l'indicatif**

La fréquence d'emploi du présent de l'indicatif est des plus élevées parmi les formes verbales du français, à l'oral comme à l'écrit, et cela explique l'importance donnée à ce temps dans les questionnements sur les textes par rapport aux autres. La difficulté à faire maîtriser l'ensemble des formes verbales pour les élèves du secondaire semble inciter à prendre en compte la fréquence d'emploi comme critère prépondérant. Six cas de figure, (88), (89), (90), (91), (92) et (93) se présentent à l'étude.

L'analyse nous permet de constater que parmi les injonctions données aux élèves, seule (88) vise l'identification des verbes conjugués au présent de l'indicatif dans deux textes (p. 14) produits oralement par un adolescent français puis transcrits, selon les auteurs du

manuel mais la tâche n'est pas aussi simple qu'on peut le penser tant il demeure vrai que la tâche demandée à l'élève consiste à comparer les valeurs du présent dans les deux textes.

(88) Relevez les verbes conjugués au présent de l'indicatif. Le présent a-t-il la même valeur ? (p. 15).

Considérons maintenant la spécificité de (89) :

(89) Ce texte aurait été écrit au présent à une condition, laquelle ? Comment appelle-t-on ce présent ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 46).

La question est au conditionnel et vise d'abord à faire observer les temps utilisés dans le texte *La population d'Alger au XIXe siècle* (p. 45), à savoir l'imparfait (se composait, possédaient, comptait, étaient, se trouvaient, avait, vivaient, parcouraient) et le plus-que-parfait (s'étaient reconvertis, avaient construits, s'étaient installés, s'était accrue, était composée). Elle s'emploie ensuite à sensibiliser l'élève au choix opéré par le scripteur quant à la manière de s'être exprimé et d'avoir choisi les temps utilisés, par rapport à l'une des possibilités offertes, le présent de l'indicatif à valeur historique, pour raconter des événements historiques, délibérément esquivés et donc à mieux comprendre la contrainte liée à son usage.

Les trois autres questions, (90) et (91) et (92), sont liées à l'étude de l'énonciation. Ainsi, dans (90), c'est l'organisation des temps employés autour du présent de l'énonciation qui est au centre de la question :

(90) Montrez comment les temps s'organisent dans le discours autour du présent de l'énonciation. Placez les verbes sur un axe des temps. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 77).

Dans l'exemple (91), le présent est employé à côté de l'imparfait et du passé composé. Cette tâche vise à faire comprendre à l'élève que le présent de narration sert, dans les deux textes, à actualiser l'évènement raconté. Il est lié à la situation d'énonciation dans deux cas : dans la présentation du cadre spatio-temporel et dans la présentation des personnages.

(91) Expliquez plus précisément l'emploi du présent dans chaque fait divers. Dans quel cas le présent est-il lié à la situation d'énonciation ? Pourquoi il est employé dans les autres parties ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 137).

Dans l'exemple (92), il s'agit non seulement de sensibiliser les apprenants à certaines contraintes relatives à l'usage du présent, mais de mieux comprendre les emplois de ce temps en relation avec la situation d'énonciation :

(92) Le présent utilisé dans cette lettre est-il toujours lié à la situation d'énonciation ? Justifiez votre réponse. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres p. 86).

Enfin, l'exemple (93) lié à l'étude d'une lettre de J. Amrouche, vise à sensibiliser l'élève à la manière dont le présent et le passé sont distribués dans un paragraphe de cette lettre étudiée :

(93) Montrez que dans le 1<sup>er</sup> paragraphe le présent et le passé se mélangent. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 86).

### **4.3. 2 | L'imparfait et le plus-que- parfait**

Autre forme verbale simple de l'indicatif, l'imparfait qui se distingue par son utilisation fréquente. Employé indistinctement dans le discours comme dans le récit, il trahit le déroulement du procès qu'il place dans le passé de l'énonciateur. Sa valeur dépend du contexte dans lequel il s'emploie et peut exprimer la répétition d'un procès (imparfait d'habitude) ou utilisé pour exprimer la valeur historique. Il n'est, cependant, pas rare que ce temps soit employé à valeur modale. Dans l'exemple suivant (93), il s'agit d'interpréter la valeur de l'imparfait au début du texte *Vie de marin* de Dino Buzzati (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres).

(93) Quelle valeur a l'imparfait au début du texte ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 179).

Même si le critère d'interprétation n'est pas précisé dans la question, nous savons cependant que les élèves recourent au critère sémantique pour apporter l'éclairage nécessaire.

Le plus-que-parfait, ce temps composé de l'indicatif qui se forme avec l'auxiliaire être ou avoir à l'imparfait de l'indicatif auquel s'ajoute le participe passé, permettant d'exprimer l'antériorité d'une action, par rapport à une autre action passée, se trouve aussi revu et approfondi en lien avec la lecture d'un texte, un fait divers étudié dans le cadre d'une évaluation formative. Donc, une seule question a été relevée dans notre corpus et elle est formulée ainsi :

(94) Relevez les verbes conjugués au plus-que-parfait. Qu'exprime ce temps dans le fait divers ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 138).

Il s'agit donc d'un travail de repérage des formes verbales suivi d'une tâche d'interprétation de leur valeur dans le texte indiqué.

### **4.3. 3 | Les temps du conditionnel**

Comme son nom l'indique, le conditionnel exprime un fait ou une action soumise à condition. Autrefois mode à part, le conditionnel est aujourd'hui observé comme faisant partie de l'indicatif. Sa spécificité est qu'il exprime deux valeurs : une valeur temporelle et une valeur modale. Pour ce qui est de la valeur temporelle, le conditionnel exprime souvent le futur considéré du point de vue du passé, la valeur du futur dans le passé, comme le on dit souvent. Pour l'autre, la valeur modale, le conditionnel exprime des faits envisagés seulement sans lien concret avec la réalité. La maîtrise et la stabilisation de ces savoirs relatifs aux valeurs du conditionnel comme d'autres modes et temps déjà envisagés joue un rôle sérieux dans la compréhension des discours par les élèves. Pourtant, dans les manuels du secondaire, il est tout à fait rare que la valeur du conditionnel soit interrogée dans le contexte de la lecture. Nous n'avons trouvé qu'un seul exemple (95) dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année Lettres :

(95) Quelle valeur prend le conditionnel dans cette lettre (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 88).

La question interroge l'élève sur la valeur du conditionnel dans une lettre. Mais nous savons que dans le contexte de lecture, le traitement de chaque question posée apporte un élément de réponse sur un aspect particulier du texte et, ce n'est qu'une fois ces éléments de réponse mis bout à bout que la construction partielle ou complète du sens devient possible.

## **5. | La phrase**

En grammaire, la phrase est un ensemble autonome, constitué de mots possédant une unité sémantique et dont la distribution obéit à un ordre syntaxique. Cette notion qui trouve son origine dans les premières réflexions sur le langage peut être de longueur variée et sa structure dépend de la pensée que le locuteur lui-même veut exprimer. En français, on distingue souvent entre phrases simples et phrases complexes contenant des propositions subordonnées. Dans la suite de cette réflexion autour cette notion, nous analyserons la

manière dont celle-ci est convoquée en contexte de lecture, dans les manuels scolaires du secondaire. Nous aborderons, tour à tour, les types de phrases, les propositions, la forme emphatique et la tournure impersonnelle.

## • Les types de phrases

En tant qu'ensemble de mots ordonnés et possédant un sens, la phrase simple peut être déclarative, interrogative, impérative ou exclamative. Ces connaissances grammaticales, apprises tôt dans la scolarité, permettent aux élèves de repérer facilement l'intention du locuteur et la manière dont il l'exprime. Calas disait à son propos : « *Unité importante, qui sert de référence pour étudier le style d'un écrivain, la phrase est un poste d'étude particulièrement fécond* ». (Calas, 2007 : 125)

Considérons d'abord ce premier exemple (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres):

(96) Relevez les phrases interrogatives et exclamatives. Comment justifiez leur emploi ? (p. 38).

Par cette manière de poser la question (*Relevez les phrases interrogatives et exclamatives*), les auteurs entendent délibérément faire de cette notion non une fin en soi, mais un outil d'analyse convoqué pour la construction. Deux étapes ont été jugées nécessaires. Dans un premier temps, ce qui est demandé à l'élève consiste à relever deux types de phrases : interrogative et exclamative, dans un passage. La consigne est simple et claire dans sa formulation et ne demande aucune reformulation de la part de l'enseignant. Cette première tâche est suivie d'une autre où l'élève est appelé à faire preuve de ses savoirs et savoir-faire antérieurs pour justifier l'emploi de ces deux catégories phrastiques dans ce passage, c'est-à-dire pour le dire autrement, pour justifier le choix de l'auteur lui-même. Inutile de préciser que la réponse à cette question nécessite le retour au contexte pour examiner au mieux les implications de ces unités et leur portée sur le sens du paragraphe en question.

Dans ce même ordre d'idée, l'élève est appelé, dans un autre contexte de lecture, à détecter le paragraphe dans lequel l'énonciateur a varié ses choix en matière de types de phrases :

(97) Dans quel paragraphe l'énonciateur a-t-il utilisé plusieurs types de phrases ? Qu'exprime-t-il ainsi ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 86).

Ici, l'objectif est de détecter le paragraphe où l'auteur a varié ses choix en matière de types de phrases pour ensuite justifier ce choix de sa part, ce qui revient, toujours dans une optique de construction de sens, à porter un regard critique sur le style de l'auteur.

## ▪ Les propositions

Autres unités syntaxiques abordées en contexte de lecture, les propositions. On sait qu'au sens le plus strict, cette notion est souvent confondue, non sans raison, avec celle de phrase puisqu'une proposition peut être définie comme une suite de mots organisés autour d'un verbe conjugué. La grammaire scolaire apporte les éclairages nécessaires lorsqu'elle explique aux apprenants que, dans une phrase, le nombre de verbe est déterminant pour connaître le nombre de propositions qui la composent. Si, en contexte de lecture, rien n'interdit à l'enseignant de rappeler cette règle à ses apprenants, dans les manuels scolaires analysés, la notion de proposition est souvent utilisée comme moyen de construction de sens plutôt que comme une fin en soi. Considérons d'abord ce premier exemple :

(98) « Moralisé et humanisé » : relevez dans le second texte la proposition qui renvoie par le sens à cette expression (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 32).

Précisons d'abord que le questionnement de la page 32 concerne deux textes à la fois, ceux de la page 31 dont le premier est intitulé *Le Rhône* et le deuxième qui traite du même thème (*Le Rhône*), mais qui n'est pas titré. Tout en haut de la page 32, une consigne annonce la couleur :

Mettez en relation les deux textes. Utilisez Le texte 2 pour comprendre le texte 1 (p. 32).

Dans cette logique, la question objet de la présente réflexion procède du texte 1 et il est demandé à l'élève de chercher dans le texte 2 une proposition qui serait l'équivalent en quelque sorte de cette première expression. Ici, plus qu'une simple réflexion sur le sens d'une expression, il s'agit d'en proposer une mise en relation, à travers à la fois la notion de proposition et celle d'intertextualité, pour travailler le sens de deux textes, ou plutôt pour éclairer un texte par un autre,

D'autres exemples prélevés dans les manuels scolaires du secondaire apportent d'autres éclaircissements sur la manière dont la notion de proposition est utilisée dans d'autres contextes similaires. Nous examinerons, pour ce faire, tour à tour, ces cas précis (99), (100) et (101) qui touchent aussi à cette notion de proposition :

(99) « Le chien écrasé de la semaine s'est suicidé » : relevez la proposition qui justifie cette affirmation. (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 137).

Dans ce premier exemple, la consigne reprend tout au début le titre d'un texte (« Le chien écrasé de la semaine s'est suicidé »), un fait divers étudié dans le cadre de l'objet d'étude désigné ainsi (p. 136). Ici, même s'il s'agit juste pour l'élève de rechercher dans le texte une proposition, on sait qu'il est d'abord question d'établir un lien entre le titre d'un texte et son contenu, et donc de justifier le choix de ce titre par rapport à ce qu'en dit le texte. Encore une fois, nous remarquons que, dans cette approche, le sens est premier par rapport au reste.

Les deux exemples qui suivent, (100) et (101), touchent à la question de la proposition relative. Ceux-ci sont convoqués dans une approche du sens qui se veut féconde où les savoirs sur la langue sont considérés d'abord du point de vue de leur utilité, c'est-à-dire comme outils plutôt que comme une fin en soi :

(100) Relevez les propositions relatives. Quelles sont celles que l'on ne peut supprimer sans changer le sens de l'antécédent ? (p.35).

Dans ce premier exemple, il s'agit d'analyser la portée des propositions subordonnées relatives sur le sens du texte. Pour ce faire, il faut d'abord les découvrir, ce à quoi l'élève est convié. Une fois soulignées, l'élève est invité à porter un jugement sur leur utilité pour distinguer entre celles qui sont d'une certaine manière facultatives et peuvent être supprimées et celles qui ne le peuvent pas tant leur portée sur le sens de l'antécédent est incontournable.

Occasionnellement, les activités autour des propositions en contexte de lecture s'avèrent plus compliquées encore. C'est le cas de l'exemple suivant tiré toujours du Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

(101) Relevez les propositions relatives. Par quels pronoms relatifs sont-elles introduites ? Quels sont les antécédents représentés par les pronoms relatifs ? Quelles sont les propositions relatives qui peuvent être supprimées sans changer le

sens de l'antécédent ? Comment appelle-t-on ces deux types de propositions relatives ? (p.41).

Plus qu'une simple tâche, l'activité se décline en plusieurs moments, à commencer par le retour au texte pour chercher les propositions relatives. Une fois retrouvées, l'élève est invité à souligner les pronoms relatifs qui introduisent ces propositions et à examiner de plus près la relation de chacun d'eux avec l'antécédent. Une véritable situation problème qui met à l'épreuve, si besoin est, la capacité de l'élève à pouvoir procéder aux manipulations nécessaires lui permettant de juger de la nécessité ou non de lesdites propositions, en ce qui concerne le sens de l'antécédent, et qui appelle en plus aux connaissances antérieures de l'élève quant aux noms par lesquels sont désignées ces deux types de propositions.

### ▪ **La forme emphatique**

Par forme emphatique, nous entendons ces tournures phrastiques qui se distinguent de l'autre forme dite neutre par l'insistance sur l'un de ses constituants, pour le mettre en relief. S'agissant de ce cas particulier, nous n'avons trouvé dans notre corpus qu'un simple exemple, dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres et que nous avons jugé utile d'analyser.

(102) Relevez les formes emphatiques. Que veut exprimer l'énonciateur en les employant ? (p.88).

Comme pour les exemples précédents relevant de ce volet et que nous déjà analysés, le recours à cette notion de forme emphatique se fait dans un objectif bien précis, celui de la construction du sens du texte. Encore une fois, l'élève est appelé, une fois ces phrases soulignées, à justifier leur emploi par l'auteur.

### ▪ **La tournure impersonnelle**

Par tournure impersonnelle, nous entendons cette forme de proposition construite autour de cette catégorie de verbes que l'on appelle en français « impersonnels » et qui, dans l'usage, ne se conjuguent qu'à la troisième personne du singulier, avec le pronom « il » dit sujet grammatical lorsqu'il ne renvoie ni à un objet ni à une personne.

Deux exemples vont nous occuper ici pour l'illustration du propos. Les deux procèdent du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres. D'abord celui de la page 11 :

(103) « Il est clair ... », « Il est intéressant ... » : Comment appelle-t-on cette construction syntaxique ? Que permet-t-elle au scripteur ? (p.11).

Dans ce premier exemple (103), les deux formes qui font l'objet de cette réflexion sont mises en évidence, tout au début de la demande. Une première question, destinée à la vérification des connaissances antérieures de l'élève trouve sa raison d'être dans cet espace. Cette vérification n'est, pourtant, que de circonstance puisque l'objectif ultime c'est d'interroger l'élève quant à l'intention de l'auteur à travers le choix accompli.

Dans le second exemple (104), l'exercice est tout à fait différent puisque l'élève est appelé, d'une certaine manière, à agir sur le choix accompli par l'auteur lui-même dans un texte, par une action de transformation de l'ensemble des phrases contenant une tournure impersonnelle:

(104) Transformez les phrases contenant une tournure impersonnelle de manière à ce qu'elles n'en contiennent plus. (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :35).

Plus qu'un simple exercice de manipulation de structures syntaxiques, cette activité peut être considérée comme un exercice de renforcement des compétences de l'élève en production écrite.

Cet exercice à propos de la tournure impersonnelle se trouve prolongé dans le même questionnaire, d'une certaine manière, par une autre question (105) qui vise à faire réfléchir les élèves sur l'intention du scripteur, en s'appuyant sur l'emploi fréquent de cette forme pour ensuite en appeler au jugement de l'élève quant à la pertinence de ce choix pour le type de discours employé :

(105) L'emploi fréquent de l'impersonnel obéit à quelle intention de celui qui a produit ce texte ? Cette intention est-elle adaptée à ce type de discours ? (p.35).

## **6. | Style direct/indirect**

Par style ou discours direct, nous entendons cette manière de rapporter, à l'écrit comme à l'oral, les paroles d'autrui telles qu'elles ont été prononcées, contrairement au style ou discours indirect où les paroles d'autrui sont rapportées indirectement, en opérant les transformations grammaticales nécessaires.

Manifestement, une bonne connaissance des règles d'emploi de ces formes sont essentielles pour l'élève du secondaire si l'on veut asseoir une bonne maîtrise de la langue étudiée. Malheureusement, dans les questionnements sur les textes, seuls deux cas de figure ont été relevés (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres).

(106) Repérez la partie écrite en style direct. (p. 77).

(107) Expliquez pourquoi le journaliste rapporte certains propos au style direct. (p. 135).

Pour le premier cas, il s'agit juste d'un travail de localisation d'une partie écrite au style direct, dans un poème de La Fontaine intitulé *Les deux pigeons*, ce qui en soi n'est pas rien tant il demeure important de faire réaliser à l'élève des activités sur les règles d'insertion des paroles rapportées dans des unités plus larges que la phrase, comme les textes, à titre de renforcement de ses acquis, ce qui est de nature à lui rendre plus intelligible, par exemple, la rupture provoquée en matière de locuteur, de situation d'énonciation, de ponctuation et de ses effets (guillemets), de présence d'un verbe de parole, etc.

Pour le deuxième cas, la situation est totalement différente dans la mesure où l'élève est convié à rendre compte, d'une certaine manière, du processus d'écriture lui-même, par l'explication des choix opérés par un journaliste lors de la rédaction d'un fait divers intitulé *Thaïlande. Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies*. L'accomplissement de cette tâche nécessite naturellement la mobilisation des connaissances antérieures de l'élève par rapport à ce contexte où elles sont censées être actualisées. Dans un cas, on en fait une fin en soi, dans l'autre, les connaissances de l'élève et ses savoirs sur la langue deviennent un outil de construction du sens.

## **7. | L'adjectif démonstratif**

Adjectif non qualificatif qui appartient à la catégorie des déterminants, l'adjectif démonstratif précède souvent le nom, être ou objet, dont il sert à désigner. On peut penser donc que les activités qui s'articulent autour de cette notion servent à apporter à l'élève des explications de ce genre, avec recours au métalangage souvent utilisé. Tel n'est pas le cas puisque les activités qui touchent à ce volet se présentent sous forme de situations problèmes complexes. Ainsi, dans l'exemple suivant (108), il est demandé à l'élève de comparer l'emploi de deux formes masculines simples (ce, cet) de l'adjectif démonstratif dans trois contextes différents :

(108) Comparez l'emploi de « ce livre » à l'emploi de « cet évènement », « ce développement » dans le texte étudié précédemment. L'emploi du démonstratif est lié une seule fois à la situation de communication. Dans quelle expression ? (p. 15).

Pour ce qui est de cette étape, qui n'est apparemment que préliminaire, l'objectif n'est autre que de rappeler à l'élève les contraintes d'usage de ces deux formes devant les noms qui commencent soit par une voyelle, soit par une consonne.

## **8. | Les indicateurs de temps**

Par indicateurs de temps, il faut entendre ces mots ou expressions qui permettent de situer les événements, sur l'axe du temps, dans un discours. Naturellement, dans l'exemple suivant (109), il s'agit de faire comprendre aux élèves ce qui est spécifique à ces indicateurs de temps, en les faisant travailler sur des textes, deux faits divers :

(109) Relevez les indicateurs de temps dans chaque fait divers. Quels sont ceux qui permettent de dater l'évènement ? Que constatez-vous ? Quels sont ceux qui tirent leur signification d'autres éléments du texte ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 125).

Encore une fois, nous constatons la présence de cette volonté de faire valoir les bénéfices de l'intertextualité, dans des situations scolaires, et d'apprendre aux élèves à éclairer les spécificités d'un texte par ceux d'un autre. L'exercice se décline en trois moments distincts : un premier moment pour une relecture rapide des deux textes en vue de relever tous les indicateurs de temps, un deuxième temps pour distinguer parmi ceux-ci ceux qui permettent de dater les événements dans les deux textes de ceux qui, au contraire, ne l'autorisent pas et d'en tirer les conclusions, puis, un dernier moment pour souligner, après réflexion, ceux dont la signification dépend d'autres éléments du texte. Encore une fois, nous y voyons une sorte de situation problème où l'élève est appelé à mobiliser ses capacités et ses connaissances antérieures pour mener à bien cette tâche qui lui incombe.

## **9. | Les articulateurs**

On connaît les articulateurs pour être des mots d'enchaînement qui servent à rendre logique un discours. La liste est longue et c'est dévoiler un secret de polichinelle que de dire que les termes qui la composent sont répartis dans des catégories permettant de rendre compte de la cohésion textuelle. Font partie de cette liste les mots permettant d'exprimer des rapports

logiques (cause, conséquence, opposition, etc.), d'établir une chronologie, d'expliquer, de donner des exemples, d'exprimer le doute, de conclure, etc.

L'analyse des exemples, que nous avons rencontrés dans les questionnaires sur les textes (manuel scolaire scolaires de 1<sup>ère</sup> AS Lettres), nous révèle que les auteurs du manuel distinguent souvent entre deux types d'articulateurs : ceux qui articulent les phrases et ceux qui articulent les textes.

Considérons ces quatre exemples (110), (111), (112) et (113) :

(110) Relevez tous les articulateurs: quels sont ceux qui articulent le texte ? Quels sont ceux qui articulent des phrases du texte ? Quel rapport logique expriment-ils ? (p.8).

(111) Relevez tous les articulateurs : quels sont ceux qui articulent le texte ? Quels sont ceux qui articulent des énoncés du texte ? (p.27).

(112) Relevez les articulateurs. Quelle est la structure du texte ? (p.30).

(113) Relevez tous les articulateurs du texte. Quel est l'articulateur qui met en relation les deux grandes unités de signification du texte ? Qu'introduit généralement cet articulateur ? Remplacez-le dans la proposition à laquelle il appartient. Va-t-il exprimer ce qu'il a l'habitude d'exprimer ? (p.101).

Dans l'ensemble, les activités proposées commencent par un travail de repérage exhaustif des articulateurs dans les textes étudiés. L'expression « relevez tous les articulateurs », placée en tête de chaque question, revient d'ailleurs dans les quatre exemples retrouvés, avec une modification à peine sensible au niveau de l'exemple (112) qui se distingue par l'absence de l'adjectif « tous ».

Une fois l'activité ainsi engagée, la suite de la réflexion peut porter sur des tâches variées et le tout peut se présenter, comme nous l'avons souligné plus haut, dans maintes situations, comme de véritables situations problèmes où l'élève est appelé à exercer sa pensée sur des questions généralement élargies. À titre d'exemple, dans le premier cas (110), l'activité se décline en quatre temps : repérage des articulateurs, mise en évidence de ceux qui articulent le texte, faire ressortir ceux qui articulent des phrases du texte pour ensuite analyser le rapport logique exprimé. Toute une activité où les niveaux d'analyse s'enchaînent et confortent d'une certaine manière la construction du sens par les élèves.

Presque de la même manière, dans l'exemple (111), le repérage des articulateurs est suivi d'une réflexion permettant de distinguer ceux qui articulent cette fois-ci non pas les

phrases mais le texte lui-même puis, dans un troisième temps, de distinguer ceux qui articulent des énoncés du texte. Pour le troisième exemple (112), le repérage des articulateurs est mis expressément au service d'une question précise, celle qui consiste à dégager la structure du texte lui-même. Enfin, s'agissant du dernier exemple (113), la tâche s'avère plus complexe encore pour l'élève qui, à partir d'un travail de repérage de l'ensemble des articulateurs d'un texte, est mis face à une épreuve qui consiste à deviner l'articulateur mettant en relation les deux paragraphes du texte étudié et qui sont désignées ici par l'expression « les deux grandes unités du texte ».

Décidemment, nous nous trouvons en présence d'une approche originale qui, par le développement de l'esprit d'observation et d'interrogation face aux textes, permet d'approfondir les règles de construction des phrases et des textes par observation et qui autorise la maîtrise des régularités de la langue, réalisées dans des environnements concrets qui sont les textes.

Cette place accordée aux faits de langue dans le contexte de lecture connaît, c'est un fait, un élargissement vers d'autres dimensions de la langue : syntaxique (les circonstants) et pragmatique (les actes de langage) surtout qui semblent intégrer la grammaire scolaire au secondaire pour la première fois.

## 10. | Les circonstants

Connus pour être des constituants syntaxiques libres qui peuvent être ajoutés ou supprimés sans modification notable sur la structure dont ils font partie, « *les circonstants expriment les circonstances de temps, lieu, manière, etc. dans lesquels se déroule le procès* » (Tesnière, 1959 : 102). L'auteur d'*Éléments de syntaxe structurale* ajoute, par souci de précision, à propos de ces constituants, que « *les circonstants sont toujours des adverbes (de temps, de lieu, de manière, etc.) ou des équivalents d'adverbes. Inversement les adverbes assument en principe toujours dans la phrase la fonction de circonstants* » (ibid, 103). La nécessité d'intégrer de nouveaux concepts pour l'analyse des textes se trouve, cependant, tempérée par cette entrée timide que connaît cette notion, avec une seule occurrence (114) dans le manuel secondaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, lors de l'étude d'un poème de Victor Hugo :

(114) Etudiez les circonstants de lieu et de temps : que veut montrer le poète ?  
(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 83)

La question invite à l'examen et à l'analyse du rôle que jouent dans ce texte poétique deux types de circonstants : les circonstants de lieu et les circonstants de temps qui « traduisent aussi bien l'impatience du poète que sa détermination » (Djilali : 36). Il reste toutefois difficile de comprendre cette restriction à une seule occurrence qui ne permet pas de rendre ce concept opératoire chez les élèves du secondaire.

## 11. | Actes de parole

Enfin, pour ce qui est de cette autre dimension de la langue, pragmatique pour ainsi dire, précisons d'abord que l'acte de parole, en tant qu'action exercée par la parole, en tant qu'énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée pour agir sur autrui, reste, d'une manière générale, gouverné par les règles de vie en société et fait appel au contexte culturel (Dumai, 2014).

Ajoutons ensuite qu'à travers cette notion, la pragmatique s'assure elle aussi une place au sein des théories de référence même si elle est passée sous silence dans les programmes du secondaire. Avec un total de sept occurrences dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, cette notion ne demande donc qu'à être stabilisée dans les pratiques de classe :

(115) Pourriez-vous revenir à vos débuts ? Quel est l'acte de langage manifesté dans cette phrase ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres: 71) ;

(116) Etudiez la 2<sup>ème</sup> réplique de Smain. Quels sont les actes de parole dans cet énoncé ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres: 74) ;

(117) Le nombre de paragraphe coïncide-t-il avec les différents actes de parole tout au long de la lettre ? Retrouvez ces actes de parole (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 88) ;

(118) Identifiez les actes de parole contenus dans ce texte. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 108) ;

(119) Retrouvez les différents actes de parole dans l'échange entre les deux interlocuteurs. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 110) ;

(120) Quel acte de parole reconnaissez-vous dans le premier paragraphe du premier fait divers ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 137) ;

(121) Retrouvez les actes de parole dans ce passage. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 139) ;

Dans l'ensemble, les questions relatives à cet aspect invitent à retrouver, comme c'est le cas de (115), (116) et (120), les actes de parole dans des unités de sens comme la

phrase (115), l'énoncé (116) ou le paragraphe (120). Les questions sont, à quelques différences près, (*Quel est l'acte de langage (...)*, *Quels sont les actes de parole (...)*) formulées de la même manière ou presque même si dans un cas on parle d'acte de langage et, dans d'autre, d'acte(s) de parole. Dans d'autres exemples (118) et (119), les questions sont posées autrement et requièrent le recours à des verbes de consignes du genre : « Identifiez » (118) ou « Retrouvez » (119) pour mettre en évidence des actes de parole dans des textes cette fois-ci. Seul donc l'exemple (117) sort d'une certaine manière de l'ordinaire où il est possible de voir que la question qui semble inversée par rapport au reste des exemples invite à vérifier si le nombre de paragraphes dans une lettre coïncide avec le nombre d'actes de parole réalisés.

## Conclusion

Nous arrivons ainsi à la fin de ce chapitre avec la conviction que l'apprentissage incident des faits de langue peut donner ses fruits en matière de renforcement des compétences linguistiques en contexte de lecture. À travers des moments réguliers d'observation réfléchie de la langue, les élèves sont amenés à construire et à affiner progressivement leurs apprentissages.

Nous avons ainsi vu qu'en ce qui concerne le vocabulaire, l'augmentation du capital lexical des élèves est inscrite, en partie, à l'intérieur du projet de lecture. Sur ce plan, les manuels se donnent des objectifs aussi bien quantitatifs que qualitatifs. L'acquisition quant à elle s'articule autour de trois relations : les relations de sens, les relations de formes et les relations relatives à l'évolution des mots dans le temps.

Pour ce qui est de l'autre volet, c'est-à-dire les régularités de la langue et les mécanismes grammaticaux, l'étude porte souvent sur la manière dont ils inscrivent le texte dans des situations de communication. Tout se passe comme si la maîtrise d'un objet grammatical, présenté en situation de lecture, passait par la connaissance de son fonctionnement dans le contexte communicatif. En somme et quoique limités à quelques aspects particuliers, il y a fort à parier que ces objets grammaticaux, visés dans cette approche et leur mise au service de la lecture conduiront, en retour, à la stabilisation des savoirs et même à la progression dans leur maîtrise du FLE.

Le renforcement des savoirs linguistiques se fait de deux points de vue différents : d'un côté la lecture est considérée comme l'occasion propice pour l'augmentation du capital lexical. De l'autre, la lecture est l'occasion de renforcer certains acquis antérieurs par leur convocation en qualité d'outils d'analyse. C'est le cas de la grammaire et de toutes les notions que nous avons grossièrement relié à cette notion (énonciation, actes de langage, etc.). Dans les deux cas, le sens reste premier.

Ceci étant fait, nous allons étudier, dans le chapitre suivant, la manière dont les fondamentaux sont renforcés en contexte de lecture.

# **Chapitre 10**

## **Du renforcement des fondamentaux**

### Introduction

Les ambitions que nourrit le rapport à l'écrit, au secondaire, sont prometteuses autant que nombreuses et celles qui visent le renforcement des fondamentaux figurent, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, en bonne position, dans ce contexte scolaire. Cette vocation du rapport à l'écrit fonde un certain nombre d'exigences concernant la continuité des apprentissages entre le cycle moyen et le secondaire, notamment ceux ayant trait à cet exercice central du cours de français qui est la lecture ainsi qu'à la compréhension et à la production écrite. On assiste, dans la transparence que le discours des programmes prête aux recommandations officielles tout comme dans l'économie discursive qui le caractérise, à des formes de sollicitations qui font de cette option une priorité et nous nous empressons de dire que ce n'est pas un hasard si, dans les documents d'accompagnement des programmes, l'écrit apparaît en tête des domaines d'apprentissage. On assiste ensuite, dans les manuels scolaires, à travers les situations de lecture et d'écriture offertes, au même engagement quant à la construction de ce rapport à l'écrit et des exigences qui lui sont liés. Le présent chapitre a, par conséquent, pour ambition d'aborder ces préoccupations et de voir dans quelle mesure les manuels scolaires, qui ont pour fonction de rendre opératoire le discours officiel, remplissent les espérances placées en eux, à travers ces situations de lecture et d'écriture qu'ils proposent.

### 1. | Faire mieux lire

La lecture scolaire doit, sans doute, avoir pour première vocation de faire mieux lire les élèves. Dans cette assertion, tout le poids est porté par le comparatif « mieux » qui signifie « d'une manière plus accomplie » ou « meilleure » (Le Robert Illustré, 2015). A l'école et dès la troisième année primaire, l'élève, aidé par un maître, apprend les mécanismes de base : découverte du code alphabétique et son corollaire le déchiffrement, l'oralisation, etc., lesquels sont susceptibles d'assurer un minimum de compréhension des textes à lire. Très tôt, il apprend que la conquête de l'écrit est une aventure qui ne s'arrête pas au primaire puisque le collège et, plus tard le lycée, sont censés renforcer ses acquis. Apprendre à mieux lire en FLE est un enjeu des plus importants sur lequel l'école mise aujourd'hui. On sait, cependant, que pour beaucoup d'élèves, la situation en lecture n'est pas reluisante et il n'est pas étonnant de

voir, au secondaire, des apprenants sans réelle compétence en lecture. Nous avons nous même souvenance d'élèves du secondaire qui lisaient en suivant le texte du doigt et qui se perdent dans sa linéarité. Ces retards ne sont pas acceptables à ce niveau où les inégalités scolaires pèsent lourdement et les raisons en sont diverses (dimension linguistique, culturelle, cognitive, etc.) et c'est pourquoi l'école se doit d'apporter les améliorations nécessaires et de rendre accessibles aux élèves, tous les élèves, les compétences indispensables à la réussite scolaire.

Ces préoccupations socioculturelles semblent, dans les programmes et les manuels scolaires, articulées de manière plus ou moins explicite, au renforcement des fondamentaux à travers la problématisation du fait textuel et à la diversification des objets d'enseignement.

## **1. 1 | Faire lire les élèves avec méthode**

Activité finalisée au service d'un projet qui la dépasse (Charmeux, 1998 : 53), la lecture se pratique, au secondaire, au sein de séquences didactiques où elle apparaît plus ou moins problématisée et corrélée à la réalisation d'ensembles plus vastes qui sont les projets pédagogiques. Comme organisateur didactique d'un ensemble d'activités, la séquence est l'occasion de la fréquentation d'une suite de textes, des écrits relativement courts, associés souvent à la réalisation de tâches complexes, nécessitant, de la part de l'élève, la mobilisation de savoirs et savoir-faire. Devenir bon lecteur nécessite donc un entraînement actif à mieux lire, une exigence qui se trouve concernée tout d'abord par l'installation des habitudes d'observation et de méthode qui favorisent une rencontre effective avec les textes. La lecture analytique, aujourd'hui bien installée dans la réalité des classes du secondaire, semble bien placée pour remplir une telle exigence. Autorisant une démarche où *Observer* et *Lecture analytique* sont les deux moments forts du traitement textuel qu'elle propose, cette nouvelle approche place le texte au cœur d'un questionnement et donne sur un prolongement qui paraît tout naturel à savoir *l'Expression écrite*, lieu d'investissement des savoirs et des savoir-faire des apprenants. Trois rubriques qui se complètent donc et qui proposent, à chaque fois mais toujours de manière renouvelée, des questionnaires sur les textes ou extraits à lire ayant pour vocation d'explicitier les sollicitations de ces supports d'apprentissage, en vue d'améliorer et rendre souples les pratiques interprétatives et de donner, par la même, une certaine légitimité aux lectures plurielles.

## - Les questions d'observation

Contrairement à la rubrique *Lecture analytique*, la rubrique *Observation* n'est pas toujours convoquée dans l'environnement immédiat des textes à lire. Dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, le nombre d'occurrences de cette rubrique ne dépasse pas les 25 fois contre 54 occurrences pour la rubrique *Lecture analytique* et 43 fois pour ce qui est de l'*Expression écrite*. Sous cette rubrique sont regroupées des questions variées qui ouvrent un espace de réflexion ayant généralement pour vocation soit de prédire le sens du texte, à travers les indices du paratexte, soit d'activer les connaissances antérieures des élèves pour leur permettre de construire des compétences de compréhension. Le recours à des démarches qui s'appuient sur des stratégies s'avère donc nécessaire. Sophie Moirand (1979 : 23) explique à ce propos que

le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue. Ainsi pourra-t-il inférer l'organisation du sens du texte à partir d'hypothèses issues de points de repérage et des liens qu'ils entretiennent entre eux. (Moirand, 1979 : 23)

Cette reconnaissance du rôle du lecteur dans le processus de lecture trouve son origine dans les théories de la réception (Jauss, Iser) pour qui, c'est le lecteur lui-même qui attribue à l'œuvre sa valeur. On comprendra ainsi que la transposition de ce principe dans le champ plus spécialisé de la didactique de la lecture devrait apprendre aux élèves à prendre les décisions nécessaires en matière de stratégies à mobiliser par rapport au travail requis, tel que la prédiction et l'activation des connaissances antérieures..

- **La prédiction comme création d'un horizon d'attentes**

La prédiction est de ces stratégies souvent mobilisées dans l'acte de lire. Si, d'une manière générale, prédire revient à « *annoncer (un évènement) comme devant se produire, sans preuve ni indices rationnels* » (Le Robert Illustré 2015), dans le domaine de la lecture, « *les prédictions sont des hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte* » (Giasson, 1990 :138). Pour ce qui est de ce vocable utilisé par Giasson, Jordy précise : « *est nommée hypothèse de sens toute lecture-interprétation qui n'est pas justifiée par des éléments textuels et qui n'est pas partagée par tous* » (2000 : 91). Ainsi compris ce terme, la lecture devient « *une sorte d'enquête, de recherche d'indices visant à lever l'énigme* »

(Dufays et al., 2005 : 211). Cette manière d' « être dans l'avenir du texte » ou de « se projeter dans une virtualité de sens » selon les expressions de Jordy (ibid.) est convoquée à maintes reprises dans les questionnaires qui accompagnent les textes avec, à chaque fois, des variations dans les manières de poser les questions et de cibler les indices : le paratexte, la disposition spatiale, le titre, la situation de communication, la visée, le thème, etc.

### ○ **Le paratexte comme indice de prédiction du sens**

Le paratexte est ce discours d'escorte (l'expression est de J.-M Adam, 1985 : 12) qui accompagne le texte. Cette notion forgée au début des années 80 par Genette dans *Palmipèdes* avant d'être développée et l'inventaire de ses composantes et de ses fonctions dressé (*Seuils*, 1987) est aujourd'hui simplifiée à l'extrême et est transposée dans le discours des manuels scolaires, pour anticiper le déroulement des textes et orienter leur lecture, à partir des éléments qui se trouvent à la lisière de l'écrit. Lorsque cette notion est convoquée dans la rubrique *Observations*, les demandes sollicitent occasionnellement le survol du paratexte dans sa totalité (*Observez le paratexte*), et nous ne pouvons qu'être frappé par l'extrême diversité des éléments ciblés :

**Exemple 1** (Texte support : Le langage de l'image, p. 18).

Observez le paratexte :

- Quel sens donnez-vous à « langage » ?
- Mettez en relation le titre avec les références : quelle sera d'après vous la visée du texte ?
- A quel type de texte aurez-vous affaire ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 19)

Nous voici donc en présence d'un premier exemple qui nous informe que les questions de prédiction à partir de l'observation du paratexte peuvent être multiples et variées et qu'elles concernent différents niveaux d'analyse. Deux de ces trois questions, celle qui porte sur la visée du texte et celle qui prédit le type de texte, paraissent être limpides et ne posent aucun problème tant il demeure tout à fait possible à l'élève, de par son expérience et les connaissances dont il dispose à propos de l'objet d'étude, la vulgarisation scientifique, de se risquer dans cette épreuve. La première question qui concerne la prédiction du sens d'un mot savant, « langage », ainsi posée, semble toutefois faire exception à la règle et ne manque surtout pas d'étonner. Tout peut s'expliquer pourtant quand on comprend que l'objectif n'est pas d'obtenir de l'élève des réponses correctes et toujours justifiées, mais plutôt de collecter quelques hypothèses hasardées par les élèves et que la lecture du texte permettra, par la suite,

de réajuster, de confirmer ou d'infirmer, ce qui lui permet de « *faire œuvre à la fois d'imagination et de rigueur* » et l'amène à « *mettre en branle toute la mécanique perceptive de l'esprit* ». (Dufays et al., *ibid.*)

Un deuxième exemple nous confirme dans l'idée que les questions de prédiction sont multiples et variées :

**Exemple 2** (Texte support non titré, thème abordé : la diversité linguistique, p. 7).

**Observez le paratexte** (les éléments qui sont autour du texte) **et la disposition spatiale du texte** :

- De quel genre de document ce texte fait-il partie ?
- Quel est le métier du scripteur ? (celui qui a écrit le texte)
- Comment appelle-t-on le document **iconique qui accompagne le texte ? De quoi ce document est-il composé ?**
- **Quelle est la situation de communication ? (qui ? quoi ? comment ? où ? quand ?)** (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 8)

Genre de document, métier du scripteur, situation de communication, sont ici les éléments à prédire, par l'examen du paratexte, que l'on prend soin d'explicitier entre parenthèses, et de la disposition spatiale du texte. Cette manière de s'appuyer sur deux éléments du paratexte ne constitue pas un cas de figure puisque nous avons repéré d'autres exemples qui font appel à ces deux éléments comme indices de prédiction de sens. Tel est le cas de cet autre exemple dont la spécificité réside dans le fait qu'il invite à prédire la situation de communication, dans deux textes différents:

**Exemple 3** (Textes supports : Aimez-vous lire ? et un texte non titré, traitant de la lecture, p. 99).

Quels renseignements concernant la situation de communication de chaque texte pouvez-vous tirer par l'étude de leur paratexte et de leur disposition spatiale ?

(Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 100) ;

L'observation peut être plus ou moins nuancée et il est des situations, comme c'est le cas ici, où l'exercice prend la forme d'une réelle réflexion, par l'étude des indices indiqués.

Enfin, toujours dans cette même logique de combinaison de deux éléments du paratexte, un dernier exemple concerne cette fois-ci la prédiction du genre de l'écrit et du contenu textuel.

**Exemple 4** (Texte support (poème): *La grasse matinée* de J. Prévert)

Après observation du paratexte et de la disposition spatiale du texte, que pouvez-vous dire sur :

- Le genre d'écrit (donnez des précisions)
- Le contenu du texte.

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 141).

La méthode, souple et adaptée au potentiel et aux capacités des élèves, possède donc cet avantage de préparer à la réception active d'un contenu qui, faut-il le rappeler, n'est pas transposable tel quel du texte à la mémoire de l'élève. Par le survol des indices visuel et organisationnel qui caractérisent le texte, on prépare l'élève à l'investissement de toutes ces capacités dans un mode d'appropriation à la fois progressif et dynamique.

Nous noterons, cependant et à titre indicatif, que l'initiation au jeu des hypothèses sans lien apparent avec les éléments du paratexte, du genre : *Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur le contenu du texte ?* (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 80 et p. 100) est chose rare dans les questionnements donnés en marge des textes.

### ○ **La disposition spatiale comme indice de prédiction du sens**

Nous avons vu dans les exemples précédents qu'il arrive d'utiliser deux éléments, le paratexte et la disposition spatiale du texte, comme indices pour la prédiction du sens, concernant tel ou tel aspect du texte. Il arrive, cependant, qu'un élément soit convoqué seul comme indice de prédiction du contenu d'un texte. C'est le cas de la disposition spatiale du texte, exploitée dans les des deux exemples suivants :

**Exemple 5** (Texte support : Dans ma maison (poème) de Jacques Prévert)

Observez la disposition spatiale du texte : qu'en déduisez-vous ?

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 25)

**Exemple 6** (Texte support : un entretien avec l'acteur Smain)

Quelle remarque faites-vous sur la disposition spatiale du texte ?

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 74).

Dans l'attention portée à la prédiction du sens comme entrée provisoire dans le texte, le mode de présentation d'un texte ou ce qu'on appelle sa disposition spatiale peut lui aussi constituer un indice de lisibilité. On estime ainsi que cette spatialité, qui s'exprime le plus souvent dans l'agencement des mots et leur organisation en unités de sens comme en

paragraphes, ajoute une dimension sémantique au texte dont il faut tenir en compte en classe de FLE, pour une meilleure exploitation des virtualités offertes.

### ○ **Le titre comme indice de prédiction du sens**

Le titre est la dénomination d'un texte. C'est un élément fondamental du paratexte qui sert souvent à l'identification d'un écrit. En plus de sa visée persuasive, cet élément de l'appareil tutilaire joue, selon Genette, quatre fonctions principales : « *la désignation ou l'identification d'un livre, sa description- qui peut être métaphorique – l'expression d'une valeur connotative, et une fonction dite « séductive » qu'il juge d'efficacité douteuse* ». (Roy : 2008)

En situation de lecture, le titre peut lui aussi être utilisé comme indice de prédiction du sens. Le désir de mieux cerner les apprentissages scolaires invite au développement de ce genre de stratégie, d'abord à travers des questions simples et précises, des questions qui demandent, d'une manière ou d'une autre, à anticiper sur la lecture en s'appuyant sur cet élément. Tel est le cas des deux exemples suivants, tirés du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

**Exemple 7** (Texte support : Dans ma maison (poème) de Jacques Prévert)

Que vous suggère le titre de cette œuvre ?

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 25)

**Exemple 8** (Texte support : Je me présente, je m'appelle squelette (article du journal El Watan).

Quel sera le contenu du texte d'après son titre ?

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 38)

Dans les deux cas, l'invitation à utiliser cet indice, le titre, pour la prédiction du sens est franche même si les questions ne sont pas posées de la même manière (*Que vous suggère, Quel sera*). Nous noterons, cependant, que l'emploi de la forme verbale « sera » (2<sup>ème</sup> cas), de par sa familiarité pour les élèves de ce niveau, peut rendre la tâche plus simple et plus aisée que le verbe « suggérer » (1<sup>er</sup> cas) dont le sens peut échapper à certains et contraint le professeur à négocier son sens avec les apprenants.

La même impression de simplicité et d'aisance se dégage de l'observation de cet autre exemple même si le titre sert non seulement à prédire le contenu du texte mais aussi sa

visée, à travers cette question qui semble interroger la capacité des élèves à formuler des hypothèses de sens à partir de cet élément :

**Exemple 9** (Texte support : Je voyage bien peu (poème) de J. Cocteau).

Pouvez-vous anticiper le contenu et/ ou la visée du texte d'après le titre ?

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 56).

Dans tous ces cas de figure, l'avantage de cette stratégie est de rendre les élèves, dans les situations de lecture guidées, plus actifs dans le processus d'élaboration du sens.

### ○ **Prédire la situation de communication**

Par situation de communication, nous entendons l'ensemble des conditions qui président à l'acte de langage. Ce concept, né des travaux de Jakobson sur le schéma de la communication (1963), n'a été pourtant transposé que tardivement comme outil de problématisation du fait textuel. Son utilité réside dans le fait de considérer le texte, tout texte, comme une forme particulière de la communication dont il faut identifier les différents pôles. Pour Charmeux, « *une situation de communication est définie par les réponses données à quatre questions : qui parle à qui ? De quoi ? Où ? Quand ?* » (1998 : 73).

L'auteure ajoute que

la première de ces questions permet de définir les interlocuteurs de la communication ; celui qui parle et celui à qui l'on parle. S'ils se trouvent ensemble au même moment et dans le même lieu, la situation de communication est dite « directe », s'ils sont séparés dans l'espace, et donc dans le temps (sauf dans le cas du téléphone), la communication est dite « différée » (ibid.).

Tous ces détails sur lesquels s'attarde l'auteure nous permettent de préciser que prédire la situation de communication, c'est aussi formuler des hypothèses de sens que l'élève sera appelé à réajuster au fur et à mesure de son activité de lecture. Dans l'intégration de cette problématique de la communication à l'analyse et la compréhension des écrits, en situations scolaires, l'essentiel, c'est de dépasser le simple fait de reconnaître un certain nombre d'éléments constitutifs de cette situation de communication, de manière isolée, pour en faire un moyen de construction d'une information à partir de tous les indices fournis par le texte et, partant, de réflexion sur les conditions de production du message. Voilà pourquoi on associe souvent à cette tâche les questions : *qui ? quoi ? comment ? où ? quand ?* qui permettent, d'une certaine manière, à l'apprenant de comprendre que « *le sens n'est pas immanent au*

*texte comme message mais à une situation de communication comprenant, en outre, un ensemble de conditions* » (Rastier cité par Dufays, 2000 : 81).

Cette volonté qui consiste à créer des liens entre la prédiction de la situation de communication et la problématisation de la construction de sens se traduit, dans les manuels scolaires, par des questions qui peuvent être directes, du genre : *Quelle est la situation de communication ? (qui ? quoi ? comment ? où ? quand ?)* (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 8). Les questions se rapportant à la situation de communication, données ici entre parenthèses, apportent les précisions nécessaires quant à la tâche attendue de l'élève.

Dans les manuels scolaires que nous analysons, les questions qui touchent à ce niveau varient selon le type de tâche que l'on cherche à faire faire aux élèves. Il peut être question d'obtenir de l'élève la mise en évidence des indications, toutes les indications relatives à la situation de communication offertes, sur le mode explicite, cela paraît certain, par le paratexte, comme c'est le cas de l'exemple suivant :

**Exemple 10** (Texte support : une lettre  
Quels renseignements sur la situation de communication sont donnés par le paratexte ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 88).

L'intérêt donné à cette notion fait parfois jouer plus d'un élément que l'on combine ensemble comme c'est le cas de l'exemple suivant (paratexte et disposition spatiale) :

**Exemple 11** (Textes supports : Aimez-vous lire ? et un texte non titré, traitant de la lecture, p. 99).

Quels renseignements concernant la situation de communication de chaque texte pouvez-vous tirer par l'étude de leur paratexte et de leur disposition spatiale (p. 100).

La tâche demandée peut paraître elle-même plus exigeante encore ne serait-ce qu'à travers la manière dont on convie l'élève à appréhender la situation (*par l'étude*), tel qu'on vient de le remarquer. Dans tous les cas de figure, la prédiction de la situation de communication semble un exercice pertinent pour la construction d'une démarche appropriative.

- **La prédiction de la visée**

Par visée, il faut entendre le but poursuivi par l'énonciateur ou, pour le dire autrement, ce qu'il cherche à atteindre. Par conséquent, les questions de prédiction de la visée d'un texte invitent les élèves à formuler des hypothèses de sens à propos de l'intention du texte, c'est-à-dire de l'effet recherché : convaincre, expliquer, émouvoir, faire comprendre, etc. Les demandes peuvent alors être directes et font souvent jouer plusieurs éléments identifiables (le titre, les références, etc.) sur lesquelles les élèves devront s'appuyer, en vue de prévoir ladite intention du texte. Trois cas méritent d'être étudiés ici :

**Exemple 12** (Texte support : extrait de l'Encyclopédie Universalis qui traite de l'écriture).

En vous basant sur les références, quelle visée prêteriez-vous au texte ? (p. 13)

**Exemple 13** (Texte support : Le langage de l'image).

Mettez en relation le titre avec les références : quelle sera d'après vous la visée du texte ? (p. 19)

**Exemple 14** (Texte support : Je voyage bien peu (poème)).

Pouvez-vous anticiper le contenu et/ou la visée du texte d'après le titre ? (p. 56)

Comme presque pour tous les cas déjà analysés, appartenant à cette rubrique, ces trois exemples, bien que différemment formulés, mettent en œuvre les conditions d'une rencontre effective avec les textes à lire. Trois indices de prédiction sont ici convoqués : références pour l'exemple 12, titre et références pour l'exemple 13 et titre pour l'exemple 14. En tout donc, références et titre sont convoqués indépendamment l'un de l'autre, une fois chacun (exemple 12 pour les références et pour le titre), et une fois conjointement (exemple 13).

La combinaison de ces deux éléments, titre et références, et l'exploitation des liens, pas toujours évidents pour un élève de ce niveau, qu'entretiennent ceux-ci avec la visée du texte, reste fondée sur une approche intuitive, sans aucun recours préalables aux données du texte. C'est là, en tout cas, un principe à respecter lors de cette première approche du texte, pas seulement en ce qui concerne la prédiction de la visée mais aussi à propos de toutes les stratégies qui peuvent être déployées tout au long de ce parcours.

### ○ **Prédire le thème**

Le thème est l'idée développée dans le texte, « *ce sur quoi s'exerce la réflexion ou l'activité* » (Le Robert illustré 2015). Sa prédiction est inscrite de la même manière que ce

qu'on vient de voir, dans la rubrique *Observation*, en vue de créer les conditions favorables à la réception d'un texte. En effet, ce que nous venons de remarquer à propos de la prédiction du paratexte, de la disposition spatiale, du titre, de la situation de communication et de la visée s'observe également à propos du thème. Cependant, si pour les autres types de prédiction déjà examinés l'élève se trouve confronté à ce genre d'exercices dès la première année secondaire, la prédiction du thème n'est abordée qu'à partir de la deuxième année secondaire. Nous retiendrons à ce propos que, dans le manuel de 2<sup>ème</sup> AS, les questions directes du genre : « *Quel en est le thème ?* (p. 15 et 24), « *quel thème est abordé dans le texte ?* (p. 17), « *quel est le thème de ce texte ?* (p. 26), « *quel est le thème de ce nouveau sketch ?* (p. 168) », « *quel est le thème de cette conversation ?* (p. 170) » reviennent souvent mais, rares, très rares sont les cas où elles figurent en tête des questions posées. Observons les deux exemples suivants :

**Exemple 15 :** (Texte support : La société des abeilles)  
Quelle est la source de ce texte ?  
A qui est-il destiné ?  
Quel en est le thème ? (p. 15)

**Exemple 16 :** (Texte support : La cellule animale)  
Quelle est la source du texte ?  
A qui est-il destiné ? Quel en est le thème ? (p. 19)

**Exemple 17 :** (Texte support : Plaidoyer pour l'action)  
Qui est l'auteur de ce texte ? A qui s'adresse-t-il ?  
Comment marque-t-il sa présence ? Et celle de son interlocuteur ?  
Quel est le thème qu'il aborde ? (p. 54)

Remarquons que dans les exemples 15 et 16, l'ordre des questions est le même : interroger d'abord la source du texte, puis son destinataire et, enfin, son thème. Tout se passe comme si la prédiction du thème restait suspendue à la mise en évidence de la source (Manuel de Biologie de 5<sup>ème</sup> pour le premier et le troisième texte, *Éléments de Biologie* de C. Patin et J.C Boisson pour le deuxième texte) et du destinataire, l'élève de 5<sup>ème</sup>. C'est à quelques différences près le même ordre sur lequel repose les questions de l'exemple 17 si l'on excepte les questions 3 et 4 intercalées entre celle qui interroge le destinataire (*À qui s'adresse-t-il ?*) et celle qui se préoccupe du thème (*quel est le thème qu'il aborde ?*). Pourtant, cette hiérarchisation des questions, cette manière de suspendre la prédiction du thème à ces deux éléments ne trouve nulle part sa justification et ne peut, à notre sens, s'expliquer

rationnellement. Il nous semble même possible d'inverser cet ordre sans remise en cause de l'intérêt de cette activité, comme on peut le constater dans l'exemple suivant :

**Exemple 18 :** (Texte support : Les relations dans les écosystèmes)

Quel thème est abordé dans ce texte ?

Quelle en est la source ? À qui est-il destiné ?

Pourquoi ? Dans quel but ? (p. 17).

Dans tous les cas de figure, la prédiction du thème peut se faire à partir du titre du texte à lire et c'est généralement ce que les élèves font. Il ne manque, cependant, pas d'exemples où les élèves, après prédiction du thème, se trouvent conviés à situer, dans le texte, l'endroit précis où le thème est énoncé :

**Exemple 19:** (Texte support : Manipulation du vivant)

Quel est le thème de ce texte ? A quel endroit du texte ce thème est-il énoncé ? Pourquoi ? (p. 26).

Cette manière de préparer les élèves à l'entrée dans le texte est reconduite dans le manuel de 3<sup>ème</sup> année, avec des demandes souvent variées dans leurs manières d'être formulées. Le plus souvent, l'invitation à observer un ou, dans plusieurs cas, plus d'un élément du paratexte avant d'interroger, d'une manière ou d'une autre, le thème semble être la règle: le titre pour les exemples 20 et 22, le titre et les références pour l'exemple 21 et la date de publication de l'appel pour l'exemple 23 :

**Exemple 20:** (Texte support : La société européenne d'Algérie, p. 18)

Observez le titre et la source du texte : quel est le thème abordé ? (p. 19),

**Exemple 21:** (Texte support : Histoire du 8 mai 1945, p. 30-31)

Observez le titre et les références du texte. Que pouvez-vous dire à propos du thème ? (p. 31) ;

**Exemple 22:** (Texte support : Hamid Serradj réunit les fellahs, p. 68-69)

Observez le titre : renseigne-t-il sur le thème ? (p. 69)

**Exemple 23:** (Texte support : L'appel du 3 octobre 2000, p. 142-143)

Observez la date de publication de cet appel et la période à laquelle il fait référence. Qu'en déduisez-vous quant au thème traité ? (p. 143)

Autre cas intéressant, celui où la prédiction du thème se trouve corrélée à plus d'une question dans le souci de créer une tâche complexe qui tend à développer l'esprit d'observation de l'élève :

**Exemple 24:** (Textes supports : Histoire de la Coupe du Monde (p. 10), Brève histoire de l'informatique (p. 11) et La colonisation française (p. 12))

Observez ces trois textes : qu'ont-ils de commun ?

D'après les titres, quel est le thème abordé par chacun d'eux ?

A quel domaine chaque thème renvoie-t-il ? (Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, p. 12)

L'activité se trouve dès le départ insérée dans un travail fécond d'intertextualité (1<sup>ère</sup> question), ce qui n'est pas une mince tâche pour l'apprenant tant l'exercice nécessite la mise en relation et l'analyse de ces trois textes en parallèle, pour mettre en évidence les points communs. Ainsi spécifié ce critère (ce qu'ils ont en commun), cet exercice d'exploration des ressemblances porte donc sur un ensemble d'éléments, par définition hétérogènes dont l'intention dominante dans chacun de ces textes, leur organisation, l'énonciation, le vocabulaire, les faits et les informations véhiculés mais aussi l'écriture elle-même, etc. Une fois cette problématique résolue, il reste encore à l'élève à traiter les deux dernières questions, deux interrogations qui ne semblent pas tout à fait connectées à la tâche précédente, à travers l'établissement du rapport entre lesdits textes, puisque pour dégager le thème abordé et le domaine auquel renvoie chaque texte, l'élève est invité clairement à s'appuyer sur les titres de ces textes.

Ceci étant dit, il nous reste encore à faire une dernière remarque, toujours en lien avec la prédiction du thème, mais qui concerne cette fois-ci le processus d'implication de l'élève dans la tâche. Il s'agit en fait de cette manière d'interroger la capacité de l'élève à faire des prédictions à partir du titre et des références du texte :

**Exemple 25** : (Texte support : Delphine pour mémoire, p. 27)

À partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ? (p. 28).

Cette manière, si elle ne relève pas forcément du défi, elle n'est pas sans inciter l'élève, indirectement au moins, à se concentrer sur la tâche et à faire plus d'effort pour une meilleure utilisation de ses ressources intérieures. Ce n'est d'ailleurs pas un cas isolé puisque nous avons déjà rencontré, plus haut, au moins un cas pareil (Le titre comme indice de prédiction du sens).

### ○ **La prédiction du sens des mots**

Les connaissances lexicales des élèves sortant de la 4<sup>ème</sup> AM restent encore limitées par rapport aux performances attendues quand bien même les élèves disposeraient d'un stock lexical qui peut être jugé, du moins pour certains, plus ou moins aisé. Les situations de

communication de plus en plus complexes et les textes à lire, de plus en plus difficiles, requiert un apprentissage du vocabulaire, mieux adapté à leur niveau d'étude. L'enseignement explicite reste, pour beaucoup, le meilleur moyen d'acquérir de nouvelles unités lexicales.

En situation de lecture, le recours à cette stratégie et au dictionnaire, aussi important soit-il, n'est pas toujours la bonne solution. Les élèves devront alors apprendre à deviner de manière intelligente le sens des mots peu familiers qu'ils rencontrent dans les textes. Pour ce faire, ils peuvent combiner les différents indices qu'offre la situation de lecture que ceux-ci soient internes (radical, préfixe, suffixe) ou externes comme le contexte d'apparition du mot. Dans les exemples donnés dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, il semble que la démarche privilégie le recours aux indices externes. Cela s'observe surtout pour les exemples 26 et 27 où la prédiction du sens des mots se fait à travers l'observation du paratexte :

**Exemple 26 :** (Texte support : Le langage de l'image : 18)

**Observez le paratexte :**

Quel sens donnez-vous à « langage » ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 19)

**Exemple 27 :** (Texte support : La planète terre, p. 26)

Mettez en relation les trois éléments du paratexte et faites des hypothèses sur le contenu du texte.

Qu'évoquent pour vous les mots « planète » et « environnement » ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 27)

**Exemple 28 :** (Texte support : L'obsession de Stefano, p. 167)

Que signifie le terme « obsession » ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 168).

Pouvez-vous établir un lien entre ce terme et le premier extrait de la nouvelle ?

Pour l'exemple 27, l'invitation explicite à faire des hypothèses sur le contenu du texte devait conforter l'élève et suffire pour qu'il comprenne qu'il peut se satisfaire d'une solution approximative et provisoire. Le cas de l'exemple 28 est un peu différent dans la mesure où rien n'est dit sur la manœuvre à déployer. L'élève peut alors s'appuyer, par exemple, sur le contexte immédiat d'apparition du mot en question (la phrase, le paragraphe, etc.). Le prolongement de la tâche l'invite à envisager un quelconque lien possible entre ce mot et un extrait de la nouvelle étudié quelques pages auparavant (Le K, p. 153-154), une manière « *de se projeter dans une virtualité de sens* » qui lui fait comprendre à quel point la maîtrise de la lecture peut aller au-delà du simple déchiffrement des formes écrites.

Ces quelques exemples devraient suffire à donner au lecteur une idée précise de la manière dont la prédiction peut être exploitée ou par les professeurs. Il nous reste à présenter le cas de l'activation des connaissances antérieures de l'élève.

- **L'activation des connaissances antérieures**

La lecture reste donc, pour les élèves du secondaire, un geste d'apprentissage pratiqué à l'école, un geste nécessitant, comme nous venons de le voir, l'intégration d'un ensemble d'opérations intellectuelles et méthodologiques et l'actualisation, dans des pratiques réelles, des stratégies de lecture comme la prédiction. Les recherches existantes montrent, à ce sujet, que les connaissances antérieures des élèves sont considérées elles aussi comme des atouts qui peuvent contribuer à l'amélioration de la compréhension en lecture (Holmes, Johnson, Marr et Gormely cités par Giasson, 1990 : 170). L'auteure de *La compréhension en lecture*, s'appuyant sur lesdites recherches, affirme que « *les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet comprenaient mieux l'information contenue dans un texte sur ce sujet, la retenaient mieux et étaient plus aptes à faire des inférences à partir du texte* ». (ibid.)

L'auteure revient sur cette question, dans un autre texte, quelques années plus tard, pour apporter plus de précisions à propos de cette stratégie « *Pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher la nouvelle information, dit-elle* ». (2003 : 13)

Le rapport au texte met ainsi le sujet apprenant au cœur d'une dialectique entre ce qui est déjà appris, plus ou moins maîtrisé, ses savoirs expérientiels acquis tout au long de la scolarité et, les données du texte à lire, ce qui déplace l'intérêt du texte au sujet apprenant lui-même. La cause semble donc entendue puisque cette idée, aujourd'hui largement préconisée, se traduit, dans les manuels scolaires du secondaire, par une gamme d'activités, des questions ayant pour vocation de garantir la prestation d'un enseignement/apprentissage efficace en matière de compréhension. Pour le montrer un peu mieux, nous allons étudier la manière dont les connaissances antérieures des élèves, en matière de typographie, de type et de genre sont sollicitées, toujours dans cette phase d'observation.

## ○ **La typographie**

Il n'est donc plus possible de continuer de traiter les élèves comme si, ils ne possédaient aucun savoir. Cette nécessité didactique de prendre en compte davantage les connaissances du sujet apprenant dans le processus de lecture se laisse découvrir dans plusieurs cas dont celui de la typographie. Le mot désigne, on le sait, « *la manière dont un texte est imprimé (quant au type de caractères, à la mise en page, etc.)* » (Le Robert Illustré 2015). On assiste d'abord, cela paraît tout naturel, à des situations de mise à l'épreuve des connaissances des élèves. Deux exemples tirés du manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres illustrent cette tendance avec des questions directes du genre :

**Exemple 29** (Texte support : l'entretien d'un sociologue avec de jeunes agriculteurs : 69-70)  
Combien de style de caractères typographiques distinguez-vous ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 71)

Ou formulées autrement :

**Exemple 30** (Texte support : Extrait du roman *Le vieil homme et la mer* d'Hemingway)  
Combien de styles de caractères typographiques pouvez-vous distinguer (sans la référence) ? A quoi sert généralement le premier énoncé ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 173).

Ainsi posée, la question présuppose que l'élève connaît non seulement tel ou tel style de caractères mais plusieurs, les plus connus nous allons dire, pour pouvoir y répondre. Idéalement, comme disait Giasson à propos de ce genre d'activités :

les activités de préparation à la lecture devraient répondre à trois objectifs :

- 1) Stimuler les connaissances des élèves ;
- 2) Organiser ces connaissances ;
- 3) Les relier au texte à lire (1990 : 177).

L'exploitation de cette stratégie en classe de FLE donne, cependant, lieu à des réflexions qui vont au-delà de la simple demande visant la reconnaissance d'un style en particulier. Nous pouvons citer ici, à titre d'exemple, le cas de cette question qui incite les élèves à formuler une appréciation générale quant à la typographie utilisée :

**Exemple 31** Texte support : entretien avec Smain)  
*Quelles remarques faites-vous sur le plan typographique ?* (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 74).

L'essentiel, c'est donc de faire prendre conscience à l'élève qu'il sait déjà quelque chose sur le contenu du texte à lire même s'il n'existe pas qu'une seule manière pour rendre les connaissances immédiatement disponibles.

- **Le cas du genre et du type de textes**

Les manières de produire les connaissances, leur élaboration et leur mise en circulation sous forme textuelle requièrent des formes partagées, fondées sur des règles communes et identifiables non seulement en matière de structures mais aussi de contenus. Dans ce domaine d'activité, on distingue souvent entre genre et type de textes, distinction que nous avons héritée des anciens. Adam, dans l'avant-propos de son livre *Pour lire le poème* (1985), nous rappelle le classement classique des formes d'expressions langagières en grands genres : roman, théâtre et poésie, codés et rattachés à une tradition purement littéraire et, en grands types de textes : narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, injonctifs et conversationnels.

Il existe aujourd'hui une diversité de genres suite à l'évolution de la notion et à son élargissement à d'autres formes de discours sociaux, contrairement aux types de textes dont le nombre demeure encore restreint. La situation du genre est rendue encore plus complexe avec l'avènement de ce qu'on appelle aujourd'hui les genres scolaires.

La discipline FLE entretient avec ces deux notions, genres et types de textes, une relation étroite tant ceux-ci se trouvent, depuis le milieu des années 1980, au cœur du dispositif scolaire. Leur scolarisation a connu, toutefois, des hauts et des bas avec des configurations qui répondent à chaque fois à des finalités disciplinaires spécifiques. Pour le cas qui nous concerne donc, les élèves s'initient, dès l'enseignement moyen, à ces formes de communication et découvrent graduellement les régularités qui les caractérisent. Genre et types sont donc deux notions qui ne sont pas tout à fait inconnues des élèves qui entrent au secondaire, ce qui peut expliquer, en partie au moins, le recours à ces deux notions pour l'orientation de la compréhension de l'élève, dès la première phase de la lecture analytique.

- **Le genre**

Dans cette première phase de la lecture analytique appelée *Observation*, la référence aux genres textuels occupe toute la place qu'il faut, avec des questions qui interrogent cette notion à partir d'indices reconnaissables et ces indices peuvent concerner le paratexte comme la disposition spatiale du texte, comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

**Exemple 32** (Texte support : la diversité linguistique, p. 7)

**Observez le paratexte** (les éléments qui sont autour du texte) **et la disposition spatiale du texte** : De quel genre de document ce texte fait-il partie ?

(...)

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 8) ;

**Exemple 33** (Texte support : Je voyage bien peu (poème) de J. Cocteau, p. 55)

*Observez la page dans son ensemble* : quel genre de texte vous est proposé à la lecture ?

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 56)

**Exemple 34** (Texte support : La grasse matinée (poème) de J. Prévert)

Après observation du paratexte et de la disposition spatiale du texte, que pouvez-vous dire sur :

- le genre d'écrit (donnez des précisions),
- le contenu du texte

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 141)

Les exemples 32 et 33 donnent donc à voir deux situations classiques, non contraignantes où une réponse minimale qui consiste à nommer tel ou tel genre reconnu par l'élève peut suffire. En revanche, s'agissant de l'exemple 34, la question vise l'évaluation des connaissances de l'élève à la fois sur les deux plans, quantitatif et qualitatif. Celui-ci, par la référence aux deux éléments cités, paratexte et disposition spatiale du texte, doit aller au-delà d'une simple reconnaissance. En effet, la question, si elle sert d'abord à stimuler son expérience toute entière du genre (*que pouvez-vous dire sur*), ne manque toutefois pas, comme nous pouvons le voir, d'évaluer sur le plan quantitatif (*donnez des précisions*) ce que cette expérience lui a permis d'intérioriser comme représentations, à travers les propriétés relatives à ses usages et à ses fonctions.

Autre cas presque similaire, celui où, à partir de l'étude du paratexte, l'on demande explicitement à l'élève de mettre à l'épreuve ses capacités de jugement (*pouvez-vous dire*) quant au genre auquel appartient le texte à lire :

**Exemple 34** (Texte support Lettre de J. Amrouche à Fatima A. Amrouche, p. 85)

En étudiant le paratexte, pouvez-vous dire à quel genre de document avez-vous affaire ? Justifiez votre réponse (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 86),

La spécificité de cette question réside ensuite dans le prolongement typique sur lequel elle donne (*Justifiez votre réponse*) où l'apprenant doit montrer, après coup, qu'il en sait quelque chose se rapportant à cette notion de genre.

Un dernier cas va nous permettre de dire un dernier mot à propos de la question du genre, traitée dans la phase *Observation*. Il s'agit de cet exemple où la question posée paraît ne s'appuyer sur aucun indice particulier du paratexte :

**Exemple 35** (Texte support : entretien d'un sociologue avec de jeunes agriculteurs)  
Quel genre de texte pensez-vous avoir à lire ? (p. 71).

Cette manière de convoquer les connaissances antérieures de l'élève, en lui posant une question directe sans lien apparent avec les éléments du paratexte, peut être justifiée par la position qu'occupe la question dans l'ensemble des interrogations proposées par la rubrique *Observation*. Dans la rubrique en question, l'épreuve ici analysée occupe la cinquième et dernière position dans l'ensemble du questionnaire :

- Combien de styles de caractères typographiques distinguez-vous ?
- Le texte se présente-t-il comme un ensemble ? Justifiez votre réponse.
- Que représentent les tirets ?
- Quels sont les signes de ponctuation qui se signalent d'emblée (sans entrer dans la lecture du texte) ?
- À quel genre de texte pensez-vous avoir à faire ?

Les auteurs du manuel pensent peut-être que les quatre premières questions arrivent nécessairement à stimuler les connaissances antérieures de l'élève et qu'après avoir éclairci les questions relatives au « style de caractères typographiques » (1), à la présentation du texte (2), aux « tirets » (3) et aux « signes de ponctuation », celui-ci serait en position de traiter, en aval, celle concernant le genre du texte en question, en se référant à ses savoirs préalables que toutes ces questions auraient permis de réactiver. Cet aspect volontairement négligé par nous, celui concernant la hiérarchisation des questions données en marge des textes et le rapport qu'elles entretiennent les unes aux autres, mérite toutefois d'être étudié pour mieux être éclairé.

## - Le type

Comme pour le cas du genre, le type de texte n'est pas une notion inconnue de l'élève du secondaire. Tout au long de ses études moyennes, il a été confronté à des situations d'apprentissage qui l'ont familiarisé avec cette notion, à travers l'étude de certains types

d'écrits. Ce sont donc ces connaissances acquises durant cette phase de scolarisation précédente qui sont stimulées et interrogées dans la rubrique *Observation*. Deux questions tirées du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres nous illustrent la manière dont ces savoirs antérieurs sont réactivés, en situation de lecture. Considérons ces deux exemples tirés du Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

**Exemple 36** (Texte support : Le langage de l'image)

*À quel type de texte aurez-vous affaire ?*

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 19) ;

**Exemple 37** (Texte support : entretien avec Smain, p. 73)

*À quel type d'écrit avez-vous affaire ?*

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 74).

Ces deux questions, simples dans leur manière d'être posées (*À quel type*), ne semblent pas poser de problème même si dans un cas, on parle de texte, dans l'autre d'écrits, ce qui ne change pas grand-chose tant il demeure avéré que c'est l'intention du scripteur qu'il faut considérer pour déterminer l'appartenance à telle ou telle forme de discours.

- **Se faire une image du scripteur**

Autre stratégie convoquée lors de cette première phase est celle qui a pour ambition d'aider l'élève, dès le premier contact avec le texte, contact visuel faut-il le rappeler, à se construire déjà une certaine image du scripteur. Mais avant de dire quoi que ce soit, nous voudrions d'abord apporter un premier éclairage à propos de l'usage dont ce vocable fait l'objet, dans les manuels scolaires que nous avons analysés. Malgré cette tendance à faire du mot scripteur que l'on définit d'ailleurs dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres (p. 13), par souci de cohérence et suite à l'introduction de la théorie de l'énonciation dans les programmes scolaires, comme étant « (...) *celui qui écrit le texte* », une alternative au concept d'auteur, nous retiendrons toutefois que dans lesdits manuels scolaires, ces deux notions voisinent et que par conséquent la notion d'auteur ne disparaît pas complètement du discours scolaire, notamment celui des manuels. Bien au contraire, dans les questionnaires donnés en marge des textes, toutes rubriques confondues, nous avons remarqué que le nombre d'occurrences du vocable auteur était relativement élevé par rapport à celui de scripteur.

L'analyse des questions d'observation se rapportant à cet élément nous a permis pourtant de remarquer que la référence au scripteur se fait par le biais des concepts suivants : auteur (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS, p. 20, 54, 64, 90 et 99), auteurs (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS, p. 19),

énonciateurs (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS, p. 29) et énonciateur (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS, p. 58). Une seule occurrence du concept scripteur a été prélevée dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

**Exemple 38** (Texte support : texte non titré ayant pour thème principal la diversité linguistique, p. 73)

Observez le paratexte (les éléments qui sont autour du texte) et la disposition spatiale du texte :

(...)

Quel est le métier du scripteur (celui qui a écrit le texte) ?

(...)

Cette activité vise à apprendre aux élèves à inférer le genre d'information demandée, à partir de l'analyse des références données tout en bas du texte, pour se faire une idée du scripteur. Dans l'usage qui est fait des autres concepts se rapportant au scripteur, en l'occurrence auteur (s) et énonciateurs (s), les auteurs des manuels scolaires semblent utiliser, dans les questions qu'ils proposent en phase d'observation, le concept d'auteur (s) lorsque le nom d'un auteur est donné en bas du texte et, énonciateur dans le cas contraire. Cela peut se vérifier dans les deux exemples 39 et 40 :

**Exemple 39** (Texte support : La cellule animale de C. Pantin et J. C. Boisson)

Quelle est la source de ce texte ?

À qui est-il destiné ? Quel en est le thème ?

Les auteurs de ce texte marquent-ils leur présence ?

(Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 19) ;

**Exemple 40** (Texte support : Les séismes)

À quel type de public (origine, âge, et niveau de connaissance) ce texte est-il destiné ?

Les présences de l'énonciateur et celle du destinataire sont-elles marquées ?

Pourquoi ? (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS : 29) ;

En effet, pour ce qui est de l'exemple 39, les auteurs sont désignés par les initiales de leurs prénoms et leurs noms, mais pas pour l'exemple 40. Ce dernier texte est tiré du Manuel de Biologie (Bordas) et nous pouvons remarquer qu'aucun nom d'auteur ne lui est associé.

Dans ce genre d'activités, l'attention peut porter non seulement sur des éléments externes au texte comme le nom, le prénom et la profession de l'auteur pour aider l'élève à se faire une image du scripteur mais aussi sur son attitude vis-à-vis de ce qu'il écrit, sur sa manière d'être impliqué dans ce qu'il écrit, comme on peut le voir dans les exemples qui suivent :

**Exemple 41** (Texte support : La science d'Albert Jacquard)

Qui est l'auteur de ce texte ? Quelle réflexion vous inspire le titre de l'ouvrage d'où est tiré ce texte ?

La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? Justifiez votre réponse.  
A qui se texte s'adresse-t-il ?

(Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 20) ;

**Exemple 42** (Texte support : Albert Jacquard)

Qui est l'auteur de ce texte ? A qui s'adresse-t-il ?

Comment marque-t-il sa présence ? Et celle de son interlocuteur ?

(Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 54) ;

**Exemple 43** (Texte support : Dérive de la science d'Albert Jacquard)

Qui est l'auteur de ce texte ? Quelle réflexion vous inspire le titre de l'ouvrage d'où est tiré ce texte ?

La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? Justifiez votre réponse.

A qui s'adresse-t-il ? Cible-t-il un public particulier ?

(Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 64) ;

Comme nous pouvons le constater dans ces trois exemples (41, 42 et 43), au moins une question par exemple invite à réfléchir, d'une manière ou d'une autre, sur la manière dont l'auteur marque sa présence dans le texte. Il ne manque, toutefois, pas de cas dans les questionnaires analysés où l'on n'interroge pas l'élève quant à ce qu'il peut en savoir à propos de l'auteur du texte étudié. L'exemple 44 montre la manière dont la demande peut être formulée :

**Exemple 44** (Texte support : Azeffoun, la mer et le reste... de Tahar Djaout)

Dans quel journal ce texte est-il paru ?

Qui est l'auteur ? Que savez-vous de l'auteur ? (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 99)

L'élève attentif, même s'il est confronté seul à ce questionnaire, peut inférer des éléments de réponse conséquents à partir des informations contenues dans les autres sollicitations données dans l'entourage immédiat de la question, comme le mot journal, par exemple. Il reste à dire que dans la conception qui peut se dégager de l'ensemble des activités proposées par les manuels scolaires, se faire une idée du scripteur, c'est aussi essayer d'établir des connexions entre des éléments éparses se rapportant au texte qui ne paraissent pas tout à fait évidents, surtout pour un lecteur novice. L'exemple 45 est significatif dans sa manière d'illustrer le propos :

**Exemple 45** Texte support : La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité du Pr. Jean-François Delfraissy)

Observez le titre, le nom de l'auteur et sa profession. Quelle relation faites-vous entre l'auteur et le thème ? (Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, p. 148).

Il semble, toutefois, que ces questions ici listées sont la preuve que la notion de scripteur n'a pas encore acquis toute la légitimité qu'il lui faut dans les manuels scolaires. Par conséquent, c'est celle d'auteur, au singulier comme au pluriel, qui reste largement exploitée

dans les questions d'observation pour aider l'élève à se faire une idée du scripteur et de la manière dont il se crée dans le langage, sans la moindre justification concernant son emploi. Les implications nécessaires dont elle fait l'objet donnent lieu, néanmoins, à différents types de combinaisons possibles et nous confirme un tant soit peu dans ce qu'en dit Moirand :

dans un texte, on ne trouve pas seulement des indices rendant compte de la présence plus ou moins grande des énonciateurs (le(s) scripteur(s) et le(s) lecteur(s)), ainsi que des éléments référentiels, ce qui nous renvoie aux trois fonctions principales définies par R. JAKOBSON : (émotive, conative et référentielle) ; mais on repère également des traces rendant compte d'opérations énonciatives sous-jacentes , c'est-à-dire soit des rapports que le scripteur cherche à entretenir avec ses lecteurs (relations inter-sujets), soit des rapports qu'il entretient avec son énoncé (intervient-il un peu, beaucoup ou pas du tout dans son discours et avec quelle intensité), soit des rapports (ceux-ci étant d'ailleurs étroitement liés aux précédentes) qu'il établit avec ce (ou ceux) dont il parle (ou qu'il cite) et avec l'environnement extra-linguistique de l'acte de communication (1999, 13).

- **Se faire une image du destinataire**

Par destinataire, il faut entendre l'instance réceptrice du message, celle à qui le message a été originellement adressé. Dans le domaine de l'écrit, cette instance réceptrice peut poser problème du fait que le texte, tout texte, échappe peu ou prou aux conditions de l'échange ordinaire de la parole tant scripteur et destinataire ne peuvent être en présence l'un de l'autre. Dans ce genre de situations d'échange, le scripteur se construit une idée du récepteur qui, certes, « *le conduit à privilégier certaines formes pour élaborer son propos* » mais qui ne peut garantir « *l'existence d'une instance réceptrice immédiatement transparente* » (Fromilhague et Sancier-Château, 2006 : 21). Pour l'élève mis en situation de lecteur, se construire une image du destinataire est aussi important que le fait de se faire une idée du scripteur. Le fait de considérer le texte lui-même comme un acte de communication, un message destiné à un lecteur potentiel, invite à se poser des questions sur ce destinataire et donc à vouloir comprendre les modalités d'adaptation de la parole du scripteur à cette instance réceptrice. Dans les manuels scolaires du secondaire, l'élève trouve dans les questions qui interrogent la manière dont le scripteur cherche à entretenir des relations avec ses lecteurs, données de manière exclusive dans la rubrique *Observation*, l'appui nécessaire pour se construire une représentation du destinataire :

**Exemple 46** Texte support : La société des abeilles)

Quelle est la source de ce texte ? À qui est-il destiné ? (...) (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, p. 15) ;

**Exemple 47** (Texte support : Les relations dans un écosystème)

(...). Quelle en est la source ? À qui est-il destiné ? (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS : 17) ;

**Exemple 48** (Texte support : La cellule animale)

(...). À qui est-il destiné ? Quel en est le thème ? (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS : 19) ;

**Exemple 49** (Texte support : La science)

(...). À qui ce texte s'adresse-t-il ? Cible-il un public particulier ? (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS : 20) ;

**Exemple 50** (Texte support : Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique)

(...). À qui est-il destiné ? Quel en est le thème ? (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS : 24) ;

**Exemple 51** (Texte support : Les séismes)

À quel type de public (origine, âge et niveau de connaissance) ce texte est-il destiné ? (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS : 29) ;

**Exemple 52** (Textes support : Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes)

L'auteur s'adresse-t-il à des spécialistes ou à un large public ? (Manuel de 3<sup>ème</sup> AS : 15).

D'une manière générale, la question se rapportant au destinataire est souvent liée à celle de la source et du thème abordés mais sa position change d'un questionnaire à l'autre. Tantôt la source est première, juste devant le destinataire et le thème (exemples 46, 48 et 50), tantôt le thème est premier, interrogé juste avant la source et le destinataire (exemple 47) tantôt encore le destinataire est premier par rapport au thème (exemple 51). « À qui est-il destiné ? » est la formule généralement utilisée mais il n'est pas rare que la question soit reformulée, d'une manière ou d'une autre, avec des demandes de précision qui permettent de mieux saisir les enjeux de cet acte de communication. C'est le cas de l'exemple 49 qui interroge sur les particularités du récepteur. C'est aussi le cas de l'exemple 51 où la question ne semble pas se contenter du strict minimum, pour questionner certaines variables qui concernent le public auquel le texte en question est destiné, comme : l'origine, l'âge et le niveau de connaissances. Mais l'exemple le plus marquant dans ce genre d'activité, considérant l'âge mais surtout l'origine socioculturelle de beaucoup d'élèves du secondaire, reste, nous semble-t-il, le suivant du fait qu'il vise le type même de lecteurs d'un journal français réputé, comme Le Monde :

**Exemple 52** (Texte support : Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde)

Pouvez-vous dire à quel type de lecteurs s'adresse le journal Le Monde ? (Manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS, p. 74)

Une telle interrogation aux perspectives intéressantes, peut ouvrir sur tout un débat interculturel qui passe par l'explicitation, en classe de FLE, de la notion de ligne éditoriale et mène forcément vers une discussion qui concerne une tradition politique française, à travers la dichotomie droite/gauche.

Tout ceci étant ainsi considéré, nous pouvons donc dire, avant d'aller examiner l'étape suivante, que cette première phase de la lecture analytique est souvent le lieu d'une lecture exploratoire d'un certain nombre d'indices, externes surtout, permettant d'avancer des hypothèses de sens et de se faire une première idée, approximative du sens global du texte à lire qui servira à l'élève de clé pour l'approfondissement de ses connaissances sur le texte. La construction du sens commence donc dès cette étape et il semble aujourd'hui, comme disait Giasson, que :

La plupart des enseignants sont sensibles au fait qu'il est important de préparer les élèves à la lecture d'un texte : il acceptent donc l'idée qu'il faut faire quelque chose avant d'entreprendre cette lecture avec les élèves afin de les aider à intégrer les nouvelles informations provenant du texte à celles qu'ils possèdent déjà (1990 : 175).

## **2. Les questions d'analyse ou la lecture analytique**

Une fois les éléments du paratexte appréhendés et les hypothèses de sens formulées, la phase observation cède le pas à une lecture plus fine, la lecture analytique, qui se présente sous forme d'un agrégat d'activités permettant d'approcher les dimensions pragmatiques et les phénomènes énonciatifs.

Étape décisive, souple et raisonnée dans sa démarche, mieux adaptée, paraît-il aux spécificités des textes à lire et dont l'objectif n'est autre, cela va sans dire, que la construction d'une interprétation fondée avec des outils appropriés, pour donner les bases nécessaires à l'exercice autonome de cette activité, la lecture analytique est entrée dans les pratiques, au secondaire, suite à la refonte des programmes.

Dans le foisonnement éclectique qui caractérise les questions sur les textes, mettant en jeu divers apprentissages relevant de différents niveaux : discursif, textuel et phrastique, le discours des programmes est suffisamment prolix dans la mesure où, pour chaque objet d'étude, un tableau à double entrée met en évidence ce qui est à interroger dans l'objet étudié.

Ainsi, en 1<sup>ère</sup> AS, sont listés les aspects suivants, par objet d'enseignement :

- **Niveau discursif**

À ce premier niveau d'analyse, différents aspects sont ciblés et, d'un objet d'étude à l'autre, les aspects concernés changent. Seule la visée revient en permanence, pouvons-nous dire. Cela s'explique par le fait que le discours comme mise en pratique de la langue a une fonction précise (raconter, décrire, expliquer, argumenter, etc.) et requiert un énonciateur précis qui s'adresse, dans une situation bien déterminée, à un destinataire lui aussi particulier. Il n'y a rien donc d'étonnant que l'acte de communication se trouve au cœur d'un questionnement qui vise à l'éclairer à travers l'étude des indices de l'énonciation. Les auteurs du document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> AS précisent à ce propos d'ailleurs qu' « *analyser l'acte de communication, c'est travailler sur l'énonciation, c'est-à-dire trouver l'acte individuel de production d'un énoncé* » et précisent que « *l'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? quelle est sa pensée ? quelles sont ses idées ? ses opinions ? ses valeurs ? quelle intention est à la base de l'acte de communication ?* ». (2005 : 18)

Cette priorité, donnée à la linguistique de l'énonciation, clairement revendiquée dans le document d'accompagnement du programme de 3<sup>ème</sup> AS qui stipule que « *le nouveau programme (...) accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) et la présence de l'énonciateur dans son propre discours* » (DAP de 3<sup>ème</sup> AS, 2006 : 3), est nettement affichée dans les programmes, dans les tableaux relevant de chaque objet d'étude comme il est possible de le voir ici (nous ne citerons que deux exemples pour chaque niveau d'étude, de peur d'encombrer le présent texte. Le lecteur peut, toutefois se référer aux tableaux afférents, donnés dans les manuels scolaires, pour plus de précision) :

**Pour le texte de vulgarisation scientifique** (2005: 19)

- Visée : « pédagogie du discours »,
- effacement du locuteur et souci d'objectivité,
- traces permettant de voir l'idée que se fait le locuteur du lecteur

**Pour l'interview** (2005 : 21)

- inférer la visée du texte,
- présence de deux situations de communication,

- présence du chapeau dans l'interview écrite comme verbalisation de la situation de dialogue,
- les intentions communicatives par l'étude des actes de parole,
- la transparence, tension et distance entre les interlocuteurs.

En 2<sup>ème</sup> AS, toujours pour ce même niveau d'étude, sont concernés les aspects suivants, par objet d'enseignement

**Pour le discours objectivé :**

- visée démonstrative,
- démarches et procédés de démonstration,
- situation d'énonciation du texte démonstratif et degré d'implication de l'énonciateur ;

**Pour le plaidoyer et le réquisitoire :**

- visée : agir sur l'autre (convaincre, persuader)
- situation d'énonciation du discours argumentatif en faisant apparaître le degré d'implication de l'énonciateur dans son discours,
- plan et structure discursive (les étapes de l'argumentation),
- les deux types d'argumentations liées : à la raison ou aux sentiments.

En 3<sup>ème</sup> AS et sur le même mode de clarification, sont précisés les aspects suivants relevant toujours de ce premier niveau discursif :

**Pour les documents et textes d'histoire :**

- visée explicative du discours historique,
- exposé historique et narration,
- degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.

**Pour l'appel :**

- visée exhortative (faire réagir),
- agir et faire agir,
- stratégies de l'appel.

Cette importance donnée à la linguistique de l'énonciation trouve sa justification dans la continuité des apprentissages entre le cycle moyen et le secondaire. Les auteurs du programme de 1<sup>ère</sup> AS précisent à ce propos que :

les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle. Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours (2005 : 8).

Ils expliquent ensuite qu'

« ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution) ;
- Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet texte ;
- L'opacité ou la transparence d'un texte ;
- Le degré d'objectivation du discours ;
- La focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire) ;

L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même, que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s) »

## • **Le niveau textuel**

Les clarifications concernant les aspects ciblés ne s'arrêtent pas au niveau discursif. Les apprentissages du niveau textuel sont eux aussi mis en évidence dans le discours des programmes, sur le même mode, par objet d'étude. En 1<sup>ère</sup> AS Lettres, les savoirs relevant de ce niveau textuel sont ainsi explicités :

### **Pour la vulgarisation scientifique :**

- présent à valeur atemporelle,
- organisation textuelle basée sur : des enchaînements logiques, des procédés d'énumération et l'emploi des tournures impersonnelles,
- la description objective,
- la description dans sa fonction explicative,
- la cohésion par les substituts.
- 

### **Pour l'interview :**

- la référence situationnelle (je-vous-ici-présent),
- la structure de l'interview (ouverture, développement, clôture),
- le questionnement comme facteur de séquentialisation de l'interview,
- les marqueurs de structure de l'échange ( propos, au fait, alors...), les marques de la langue orale,
- les niveaux de langue.

En 2<sup>ème</sup> AS, les savoirs ciblés sont présentés comme suit :

### **Pour le discours objectifé :**

- les étapes de la démonstration à travers : l'induction (expérimentation, observation, description, hypothèses, règles générales ou loi),
- la déduction (postulat, théorème, raisonnement, résultat),
- syllogisme (proposition, prémisses et lois générales),
- les déictiques et le système anaphorique,

- les connecteurs rhétorico-logiques ponctuant le texte,
- les types de progression (à thème constant, à thème dérivé),
- le champ lexical relatif aux domaines considérés (géographie, sociologie, philosophie).

-

### **Pour le plaidoyer et le réquisitoire**

- ouverture et clôture du texte argumentatif,
- les rapports logiques explicites et implicites,
- l'organisation de l'argumentation en fonction du texte,
- arguments et contre arguments,
- classification des arguments : ceux liés à la raison et ceux rattachés aux sentiments,
- modalités appréciatives traduisant l'opinion et les jugements de l'énonciateur.

Semblablement, le programme de 3<sup>ème</sup> AS met en évidence les aspects à étudier à ce niveau. Il s'agit en gros :

### **Pour les textes et documents d'histoire de :**

- l'ancrage historique,
- procédés d'objectivation du discours historique,
- procédés d'authentification des faits évoqués,
- personne et personnage,
- chronologie et rapport au présent,
- interprétation et analyse critique des discours,
- commentaires du scripteur,

### **Pour l'appel :**

- l'organisation de l'appel :
  - la phase d'ouverture (thème effet d'annonce),
  - l'explicatif au service de l'argumentation,
  - l'appel
- La rhétorique de l'appel
  - Les différentes formes d'injonction
  - L'anaphore comme procédé rhétorique

Nous pouvons en déduire qu'il s'agit, pour ce niveau, d'étudier surtout l'organisation du texte, c'est-à-dire sa structure interne. Par organisation, nous entendons ses structures : narrative, descriptive, explicative, etc.

### **• Le niveau phrastique**

Enfin, pour ce qui est du niveau phrastique, les ambitions des programmes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AS sont largement intéressantes contrairement au programme de 3<sup>ème</sup> où elles ne sont pas explicites. Ce niveau concerne l'étude des phénomènes morphologiques et syntaxiques, c'est-

à-dire tout ce qui concerne la conjugaison des verbes, les formes des déterminants, les relations des mots entre eux, etc.

Ainsi, en 1<sup>ère</sup> AS :

### **Pour la vulgarisation scientifique**

- syntaxe (subordonnées relatives, subordonnées d'opposition et de concession, subordonnées de cause/conséquence, tournures impersonnelles, voix passive, métaphore comme procédé de reformulation),
- le lexique (lexique de la cause et de la conséquence), les substituts lexicaux (para synonymes, hyponymes, hyperonymes), l'apposition, lexique méta discursif (remarquer, noter, faire observer, souligner, insister sur...).

### **Pour l'interview**

- les tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue (l'interrogation totale/partielle, l'interrogation rhétorique, injonction –emploi des verbes modaux vouloir à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative ou des tournures : vous serait-il possible de...),
- les marques personnelles je/vous/on (ambiguïté de « on »),
- les formules figées d'ouverture et de clôture d'un dialogue,
- les mots du discours témoignant de la fonction phatique,
- les reformulateurs (en fait, autrement dit, en d'autres termes, finalement...).

Pareils éclaircissements sont donnés dans les programmes de 2<sup>ème</sup> AS:

### **Pour le discours objectif**

- le présent de vérité générale et les conditionnels (passé et présent) employés dans une principale avec une subordonnée introduite par « si »,
- l'hypothèse avec les expressions lexicalisées (« si nous considérons que », « en admettant que »,
- la nominalisation (comme procédé explicatif et anaphorique),
- l'expression lexicale de la cause/conséquence,
- les reformulations explicatives;
- 

### **Pour le discours théâtral**

- lexique spécifique au théâtre,
- les tournures interrogatives et exclamatives,
- le discours direct et indirect,
- distribution des temps par rapport à un repère énonciatif,
- les indices spatio-temporels.

Autant dire que le discours des programmes est suffisamment loquace et ne laisse pas trop de place aux interprétations quant à la prise en charge de ces trois niveaux. Ces clarifications des savoirs vers lesquels tend la lecture à ces niveaux donnent lieu, par

conséquent, à des perspectives intéressantes, fort exploitées par les manuels scolaires qui les transposent en activités variées pour l'amélioration de la lecture autonome. Les quelques exemples qui suivent présentent la manière dont certains aspects relevant du niveau discursif, donnés ici à titre d'exemple, sont interrogés dans cette deuxième phase dite *Lecture analytique* (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres) ou *Analyser* (Manuels de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS).

### **Cas de la visée du texte**

- Quelle est la visée du texte ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 8) ;
- Quelle est la visée commune aux deux discours ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 15).

### **Cas des traces laissées par le scripteur dans son texte**

- Nous pouvions, dans le texte précédent, trouver des traces de la présence du scripteur dans son texte. Dans ce texte, elle est plus franche. Relevez toutes les marques de cette présence. Quelle idée pouvez-vous vous faire du scripteur ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 13) ;
  - Dans quel texte la présence du locuteur est évidente ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 32) ;
- Évaluez le degré d'implication du journaliste dans son texte (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 106).

### **Cas du destinataire**

- Les deux textes sont-ils destinés aux mêmes lecteurs ? Justifiez votre réponse. (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 32)
- À quel type de lecteurs s'adresse-t-il particulièrement ? Justifiez votre réponse (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 38).

### **Cas du chapeau**

- Quel est l'intitulé du chapeau ? Sur quoi vous renseigne-t-il ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 71)
- Quels renseignements nous donnent le chapeau et les références sur la situation de communication ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 74)

### **Cas des intentions communicatives**

- Remplissez le tableau suivant qui met en évidence les intentions du sociologue (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 71)

### **Cas des actes de parole**

- Pourriez-vous revenir à vos débuts ? Quel est l'acte de parole manifesté dans cette phrase ? (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 71)

Tous ces exemples choisis au hasard, dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettre, servent à illustrer le propos du premier niveau, discursif, précédemment mis en évidence. Nous pouvons, certes, multiplier les exemples pour chaque niveau et pour chaque élément de chaque niveau, en puisant dans les manuels scolaires, sans pour autant apporter un plus d'éclaircissement sur cette question mais nous ne pouvons, cependant, nous autoriser à ne pas préciser le fait que, dans les pratiques et les manuels scolaires, ces trois niveaux ne sont pas compartimentés et que, par conséquent, les questions sont mêlées et d'ajouter à ce qui vient d'être dit que chaque point peut constituer à lui seul une entrée possible dans le texte et qu'il existe, par conséquent, autant d'entrées que de points abordés par questionnaire.

- **Quelques exemples de questionnaires**

Il est tout aussi important, à ce titre, de prêter toute l'attention qu'il faut à la manière dont l'ensemble des activités s'articulent autour des textes. Dans l'ensemble, il y a d'abord les questions formulées avec des mots interrogatifs (quel, quels, quelle, quelles, comment, par quoi, qui, à qui, etc.) qui constituent l'essentiel des activités de cette rubrique. Dans leur enchaînement, elles sont convoquées pour servir d'outils d'entraînement à la lecture-compréhension, et ne suivent pas nécessairement un ordre quelconque. L'exemple suivant nous montre clairement qu'il est possible de commencer par n'importe quel niveau.

**Exemple 1** (Texte support : texte non titré ayant pour thème principal la diversité linguistique, p. 7).

### **Lecture analytique**

- Quel est le temps utilisé principalement ? Quelle est sa valeur ?
- Retrouvez le mot clé du texte et son champ lexical
- Relevez tous les articulateurs :
  - Quels sont ceux qui articulent le texte ?
  - Quels sont ceux qui articulent des phrases du texte ?
  - Quel rapport logique expriment-ils ?
- Le scripteur établit une série de comparaison. Complétez le tableau suivant pour les mettre en évidence

1 <sup>er</sup> L'Afrique/.....	3 <sup>ème</sup> L'Afrique du nord/.....	4 <sup>ème</sup> Langues "véhiculaires"
------------------------------------	---	--

- “... champ de recherche”. Donnez un synonyme au mot souligné.
- “subsaharienne” : comment ce mot est-il formé ? A quelle expression s’oppose-t-il dans le même paragraphe ? Quel est alors le sens du préfixe “sub” ?
- Le journaliste énumère les langues “véhiculaires” subsahariennes. Cette liste est-elle exhaustive (complète) ? Justifiez votre réponse par le relevé d’un mot.
- Relevez toutes les expressions mises entre parenthèses.  
 Quelles sont celles qui sont utilisées pour reformuler (dire autrement) ?  
 Quelles sont celles qui apportent une précision ?  
 Peut-on supprimer ces expressions sans changer le sens du texte ?
- Comparez l’emploi de “on” dans les deux phrases suivantes :  
 “On dénombre environ 7 000 langues dans le monde”  
 “On disait : les spécialistes de la linguistique africaine ont de quoi s’occuper”.  
 Par quoi peut-on remplacer chaque “on” ?  
 Que fait le scripteur dans la deuxième phrase ? Relevez une phrase qui a la même fonction.
- Quelle est la visée du texte ?
- Faites le plan du texte et donnez un titre à chaque partie. Que remarquez-vous ?

(Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, page 8).

Dans l’ensemble, ce questionnaire est constitué de onze exercices d’entraînement dont une bonne partie se présente sous forme de questions. Le reste est constitué de demandes données sous forme de consignes. Chaque question contribue d’une manière ou d’une autre à l’approfondissement de la compréhension du texte, déjà déterminé de manière approximative tout au long de la phase précédente. L’ordre de leur apparition ne peut, toutefois, être dicté par une quelconque logique. Le fait d’avoir opté, par exemple, pour le temps et sa valeur comme point de départ et de retarder la réflexion sur la visée et l’élaboration du plan du texte ne trouve sa justification nulle part. L’enseignant lui-même n’est pas contraint de suivre cet ordre à la lettre et il est, en revanche, appelé à l’ajuster au niveau de son public.

L’essentiel est donc de parvenir, par une démarche de clarification des données du texte (voir chapitre précédent), à dégager du sens. On notera pour le cas ici étudié que ladite clarification concerne, par exemple, le temps utilisé, sa valeur (1<sup>ère</sup> question), le mot clé du texte et son champ lexical (2<sup>ème</sup> question), les comparaisons (4<sup>ème</sup> question), certains mots du texte (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> questions), les expressions mises entre parenthèses (8<sup>ème</sup> question), l’emploi de “on” (9<sup>ème</sup> question), la visée comme connaissance implicite (10<sup>ème</sup> question), enfin, tous les éléments du texte qui peuvent, d’une manière ou d’une autre, bloquer le projet de lecture et dont la clarification viendrait nourrir la compréhension par l’élève.

Notons, toutefois, que la compréhension ne peut, dans tous les cas de figure, être complète et il est primordial que l'élève apprenne que le sens n'est pas inscrit dans les textes une fois pour toutes. On peut se satisfaire, parfois, d'une compréhension partielle du texte. Ce qui est primordial réside, dans une large mesure, dans la manière adoptée lorsque l'élève est confronté à un texte, de son savoir-faire qui dépend à son tour de la manière de questionner un texte. Gérard Vigner disait d'ailleurs de l'entraînement à la compréhension qu'

Il existe plusieurs manières d'entrer dans un texte, elles dépendent de la stratégie propre à chaque lecteur. Il ne s'agira donc pas de définir un parcours uniforme d'apprentissage, mais d'envisager un certain nombre d'exercices possibles que le professeur pourra combiner selon son public, son niveau de classe et ses objectifs (1979 : 117).

**Exemple 2** (Textes supports : *Le Rhône* de J. Michelet et un deuxième texte non titré ayant pour thème principal Le Rhône, tiré du Cours de géographie, Foncin, p. 31).

### Lecture analytique

- Relevez le champ lexical de l'eau dans chaque texte.
- Dans quel texte trouve-t-on une définition du Rhône ?
- Ces deux textes suivent-ils un même plan ? La typographie en rend-elle compte ?
- Relevez tous les termes qui indiquent la puissance du fleuve dans le texte 1.
- Par quelles expressions cette puissance est-elle rendue dans le second texte ?
- À quoi le Rhône est-il comparé ? Relevez toutes les expressions qui renvoient à cette comparaison.
- « Moralisé et humanisé » : relevez dans le second texte la proposition qui renvoie par le sens à cette expression.
- « ... la Saône, son aimable et pesante épouse qui lui apporte en dot le Doubs » : expliquez cette métaphore.
- À quoi renvoient « aimable » et « pesante » dans le second texte ?
- « ... de folles rivières... » : quelle sont ces rivières ? Que veut dire « folles » ? Que représentent ces rivières pour le Rhône ? Dites-le en un mot.
- Comparez les informations données dans chaque texte :
  - Quel est le texte le plus riche ?
  - Quelle est l'information qui est contenue seulement dans le texte 1 ?
- À quel type (argumentatif, descriptif, narratif, explicatif) appartiennent ces deux textes ?
  - Dans lequel des textes la présence du scripteur est-elle évidente ?
  - Quel adjectif pouvez-vous ajouter au type que vous avez trouvé pour caractériser chacun d'eux ?
- Les deux textes sont-ils destinés aux mêmes lecteurs ? Justifiez votre réponse.

(Manuel de 1ère AS Lettres : 32).

Ce deuxième questionnaire contient plus de questions que celui que nous venons de présenter. Dans l'ensemble, l'ordre des entrées proposées suit une logique tout à fait différente du premier : champ lexical, définition, vocabulaire, figures de style (comparaison, métaphore), vocabulaire, comparaison des deux textes, type et destinataire, mais la démarche préconisée reste inscrite en droite ligne des orientations des programmes tant la clarification des données permet à l'élève d'accumuler des informations sur certains éléments relevant des différents niveaux d'analyse (discursif, textuel, phrastique). La place accordée aux objectifs linguistiques est rendue visible à travers l'exploitation des items lexicaux (1<sup>ère</sup>, 4<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> questions). Pourtant, dans l'ordre des priorités, c'est l'intertextualité qui semble occuper la première place (les questions 1 à 5). Dans ce genre d'approfondissement horizontal (Denizeau, 2000 : 187), il est des épreuves (11<sup>ème</sup> question) ayant pour objectif de considérer, par un double mouvement, certaines spécificités observables dans les deux textes étudiés et, partant, d'éclairer le sens de l'un par l'autre. Les notions de type (12<sup>ème</sup> question), de scripteur (13<sup>ème</sup> question) et de lecteur (14<sup>ème</sup> question) se trouvent aussi impliquées dans cette démarche qui se veut plurielle. Tout ceci nous confirme dans l'idée d'une lecture flexible qui s'adapte à la spécificité du texte à étudier et qui échappe à la dérive des passages obligés.

**Exemple 3** (Texte support : *La Main* (Extrait n° 01) de Guy de Maupassant, p. 172-173).

### Analyser

- Quels sont les personnages en présence dans ce texte ? Le narrateur se trouve-t-il parmi eux ?
- La disposition avec laquelle ils apparaissent en début du texte peut-elle suggérer le rôle qu'ils vont jouer ?
- Relevez dans le texte les termes et expressions qui expriment un sentiment, une sensation.
- Relevez les termes qui désignent le personnage principal du texte.
- Retrouvez la structure du texte en vous appuyant sur l'emploi des temps et des pronoms personnels.
- « Surnaturel » : relevez le champ lexical de ce mot.
- Que sera, selon vous, la suite du texte ? Justifiez votre réponse.

(Manuel de 3<sup>ème</sup> AS : 173).

Ce troisième exemple nous met en présence d'un questionnaire tiré du manuel de 3<sup>ème</sup> AS et se rapportant à l'étude de la nouvelle fantastique. Par rapport aux deux exemples déjà examinés, celui-ci contient moins de questions, mais nous savons que la pertinence d'un

questionnaire ne se mesure pas au seul nombre d'interrogations qu'il renferme. Dans l'économie qui le caractérise, les tâches proposées à l'élève semblent être ouvertes à la diversité des composantes du texte en question. Nous pensons ici surtout à celle de personnages (questions 1, 2 et 4) et à celle du narrateur (question 1). La question du vocabulaire (vocabulaire des sentiments, vocabulaire des sensations) se trouve elle aussi mise en valeur (question 3). Dans cet ensemble ainsi construit, l'ordre des questions importe peu tant la dynamique qui caractérise ce mode d'accès aux textes, par nature riche et varié, se porte garante de la résolution d'un certain nombre de difficultés et de l'établissement de connexions de sens entre certains éléments du texte (question 5) mais aussi et, peut-être même surtout, par anticipation, avec les possibles du texte (question 7).

C'est donc un des mérites de la lecture analytique que de proposer aux élèves, dans une optique toujours renouvelée, des questions qui ne portent pas que sur des informations mineurs d'un texte et qui ne servent pas qu'à l'évaluation de la compréhension. Cette méthode que l'on peut appliquer à des textes de longueur variable permet de mieux s'entraîner au développement des aptitudes à lire pour l'installation, chez les élèves, du savoir lire requis pour ce niveau.

## **1.2 | Multiplier/diversifier les rapports aux textes**

La lecture avec méthode gagnerait à être articulée à la multiplication des rapports aux textes. « *Apprendre à lire ne peut (...) se faire qu'en lisant, sur les objets et dans les lieux faits pour cela* » disait Charmeux (1998 : 47). Ce principe est actualisé dans les programmes et les manuels scolaires du secondaire puisque nous y trouvons quatorze objets d'étude, distribués sur les trois années du cycle : la vulgarisation scientifique (le discours de), l'interview, le discours argumentatif (la lettre à visée), le fait divers, la nouvelle et le fait poétique en 1<sup>ère</sup> AS, le discours objectivé, le plaidoyer et le réquisitoire, le reportage touristique et le récit de voyage, la nouvelle d'anticipation et le discours théâtral en 2<sup>ème</sup> AS, les textes et documents d'Histoire (le discours), le débat d'idées (l'argumentation), l'appel (l'argumentation) et la nouvelle fantastique en 3<sup>ème</sup> AS.

À y regarder de plus près, nous pouvons dire qu'au moins quatre des grands domaines de production écrite distingués par Cicurel (1991 : 21) se trouvent ici représentés. Il s'agit :

- Des textes médiatiques ;
- Des textes de type épistolaire ;
- Des textes à caractère « professionnel » et
- Des textes littéraires.

Seule manque la catégorie des textes d'environnement qui se caractérisent, selon l'auteur, entre autres, par la variété des supports (enseignes de magasins, panneaux, annonces affichées chez les commerçants, affiches d'expositions).

### ○ **Les textes médiatiques**

Par textes médiatiques, l'auteur entend les textes issus de la presse. Ceux-ci constituent, selon l'auteur, un « *réservoir naturel* » des documents utilisés en classe » (1991 : 21). Cette catégorie est représentée dans les programmes et manuels scolaires au moins par trois objets d'étude:

- L'interview ;
- Le fait divers et ;
- Le reportage touristique et le récit de voyage.

La spécificité de ces textes est qu'ils offrent des indices de lisibilité au lecteur : rubrique, place de l'article dans le journal ou la revue, etc., susceptibles de développer chez l'élève des stratégies d'anticipation.

### ○ **Les textes de type épistolaire**

Pour Cicurel, « *il s'agit de textes qui ont la forme d'une lettre où sont aisément repérables l'émetteur et le récepteur* » (1991 : 29). Ce domaine de production écrite se trouve représenté par *la lettre*. Pour précision, dans le document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> AS, les auteurs parlent de *la lettre à visée argumentative* alors que, dans le manuel scolaire, les auteurs ont opté pour l'expression *le discours argumentatif* comme intitulé de cet objet d'étude, tout en précisant dans le titre du deuxième projet qu'il s'agit de *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions*. Ce type de textes se caractérise essentiellement par la diversité de registres qui les caractérise.

### ○ **Les textes à caractère « professionnel »**

Cicurel note que « *cet univers de connaissances se traduit par l'utilisation dans le texte de lexique spécialisé (celui de l'économie, des échanges commerciaux, de la linguistique) mais aussi par le recours à l'intertextualité (citations, allusions à d'autres recherches dans le domaine, etc.)* » (1991: 31). Nous ne pouvons ne pas penser alors à tous ces objets d'enseignements, inscrits dans les programmes et les manuels scolaires sous diverses appellations : les textes de vulgarisation scientifique, le discours objectivé, le plaidoyer et le réquisitoire, les textes et documents d'histoire, le débat d'idées et l'appel.

### ○ **Les textes littéraires**

Ce domaine de production écrite se voit représenter par, au moins, cinq objets d'études :

- La nouvelle ;
- La nouvelle d'anticipation ;
- Le discours théâtral ;
- La nouvelle fantastique ;
- Le reportage touristique et le récit de voyage ;
- Le fait poétique.

Malgré l'importance accordée à l'évidence à ce type de textes, nous noterons encore une fois que le discours des programmes ne fait aucune allusion à l'ordre de distribution de ces objets d'étude sur les trois années du secondaire et la logique de progression qui leur est associée est complètement occultée, ce qui pose avec acuité la question des savoirs à enseigner en priorité et amène nécessairement à interroger les finalités de leur enseignement en termes de cohérence. Nous retiendrons, toutefois, que pour Dufays et al. « *l'un des enjeux les plus essentiels de la lecture littéraire est donc, pour dire les choses très simplement, d'apprendre (mieux) à lire : plus on lit, mieux on pourra lire* » (2005 : 130).

Ainsi considérés, ces objets d'enseignements nous confirment dans l'idée d'un corpus riche et diversifié que nous nous sommes fait lorsque nous avons examiné en détail les textes inscrits dans les manuels scolaires au chapitre 4. Nous ne le dirons donc pas assez, l'éventail de textes qui le composent manifestent, par leur nombre (vingt-huit textes proposés dans le cadre du premier chapitre, à titre d'exemple) autant que par la qualité de leur contenu et bien évidemment leurs sources de provenance, la place fondamentale que l'on accorde à cette activité dans l'enseignement du FLE, pour ce cycle ici considéré et si le choix de ces textes semble pertinent, c'est parce que ceux-ci mettent en jeu les attributs de la

communication authentique, nécessaire au développement de la compétence de communication. L'un des enjeux de cette multiplication et de cette confrontation à une diversité d'écrits réside dans la familiarisation à la culture et à la langue écrite. Les élèves apprendront à reconnaître leurs genres et à découvrir leurs fonctions et leurs fonctionnements.

### 1. 3 | Lire pour apprendre à mieux écrire

Nous venons de voir la manière dont le rapport à la lecture et à la compréhension est construit dans les manuels scolaires et les enjeux qui le sous-tendent. Il reste une question à élucider dans ce chapitre, celle relative au rapport à l'écriture et au développement des compétences scripturales des élèves. Deux questions guideront notre réflexion à propos de ce sujet :

- Quelle relation entretient la lecture avec l'écriture ? et
- Comment l'écriture s'intègre-t-elle à l'ensemble du dispositif scolaire ?

Dans les programmes scolaires comme dans les manuels, la place de l'écriture semble ravitaillée et même accrue. *Expression écrite* qui constitue une étape à part entière, la troisième rubrique dans la démarche appelée lecture analytique, peut en témoigner. La lecture est pourtant, conformément à la tradition scolaire, première même s'il peut se vérifier qu'elle est mise au service de cette autre activité centrale de l'enseignement du français qui est l'écriture. Seconde et non secondaire, pourrions-nous dire, à propos de la place qu'occupe l'écriture dans les situations d'enseignement/apprentissage, par rapport à la lecture, où elle ne paraît pas détachée des finalités communicatives. Pourtant, les affinités entre ces deux activités n'étaient pas toujours évidentes et il se trouve que pendant longtemps, il a été tenu pour vrai que ces deux activités sont deux matières distinctes, sans lien apparent. Giasson observe à cet égard que l' « *une des erreurs des anciens modèles de la lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles* ». (2003 : 62)

Tout au plus, le texte à lire était considéré comme un modèle à imiter ou plutôt à reproduire. Aujourd'hui, on ne voit plus les choses de la même manière et le mode d'articulation de ces deux activités « *saisies comme deux faces d'une même maîtrise* » (Chartier et Hébrard, 1994 : 24) est né de la volonté de lutter contre le cloisonnement des activités.

## 2. | Ecrire pour apprendre à mieux lire

Dans les réalités des classes, les élèves sont aujourd'hui confrontés à des tâches d'écriture régulières de textes de genres divers qui leur permettent d'acquérir une conscience claire à propos du fonctionnement de la langue étudiée. Ces pratiques d'écriture posent comme condition véritable au développement des compétences scripturales des élèves un entraînement qui porte sur tous les faits d'écriture, à commencer par les énoncés brefs comme la phrase, la définition et, dans une certaine mesure, le plan, tout en tenant en compte de l'élargir à une palette d'exercices qui englobe des textes de plus en plus longs comme le résumé, l'essai, etc. Une telle propension n'étonne guère tant les textes des programmes donnent eux-mêmes l'image d'un apprenant qui a déjà des compétences dans ce domaine et dressent un profil d'entrée d'un élève capable, en production écrite de :

- Rédiger une lettre pour convaincre ;
- Etayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications ;
- Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit ;
- Traduire une image en énoncé argumentatif (Programme de 1<sup>ère</sup> AS, 2005 : 7).

Se trouvent, par conséquent, précisées dans les manuels scolaires, au sein des séquences pédagogiques, les techniques d'expression à développer chez ces sujets apprenants, tout au long du cycle, dont : la prise de note, le plan, le résumé, le questionnaire, la lettre personnelle, les plans du discours argumentatif, la lettre administrative, la fiche de lecture et l'essai (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p.3). Les séquences pédagogiques elles-mêmes portent des intitulés en relation directe avec ces techniques :

### **Chapitre 1 (projet 1) :**

- Séquence 1 : contracter des textes ;
- Séquence 2 : résumer à partir d'un plan ;
- Séquence 3 : résumer en fonction d'une intention de communication ;

### **Chapitre 2 (projet 1)**

- Séquence 2 : rédiger une lettre personnelle :

### **Chapitre 3 (projet 2)**

- Séquence 1 : organiser une argumentation ;
- Séquence 2 : s'impliquer dans son discours ;

### **Chapitre 4 (projet 3)**

- Séquence 1 : relater objectivement un évènement ;
- Séquence 2 : s'impliquer dans la relation d'évènement ;

### **Chapitre 5 (projet 3)**

- Séquence 1 : organiser le récit chronologiquement ;
- Séquence 3 : enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire ».

À titre d'exemple, dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS lettres, il se trouve qu'au moins 10 sur 12 séquences traduisent cette volonté de faire de l'expression écrite une activité

centrale dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nettement reliée à la lecture, et l'un des gestes attendus de la part du professeur est d'aider ses apprenants à penser la relation entre ces deux activités sur le mode de l'articulation plutôt que sur le mode de la coexistence. Pour faire accéder les élèves au savoir écrire, l'entraînement intervient, au sein des séquences pédagogiques, de manière régulière et continue et, dans l'ensemble, les activités d'expression écrite peuvent concerner deux domaines : domaine de l'écriture réflexive ou domaine de l'écriture inventive. Mais avant d'aborder ces deux domaines, considérons d'abord le cas particulier de rédaction d'énoncés courts.

## 2. 1 | La production d'énoncés courts

Font partie de cette première catégorie la rédaction de phrases, de titres de textes, de chapeaux mais aussi les définitions.

### - La phrase

Au secondaire, il s'agit moins d'apprendre à écrire que d'apprendre à mieux écrire et l'enjeu reste, en gros, lié à la réussite scolaire. Nous pouvons donc voir dans la production écrite des phrases ce savoir fondamental pour apprendre à mieux écrire : avant d'apprendre à écrire des textes, il est important que les élèves apprennent à mieux écrire des phrases correctes et à maîtriser davantage ce genre de structures élémentaires, ce peut être la raison d'être de ce genre d'exercice qui s'observe dans la rubrique *Expression écrite*, à l'image de ces deux exemples qui procèdent d'une même rubrique du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

- Rédigez une phrase pour montrer de quels groupes la population d'Alger était composée ;
- Rédigez une phrase qui énumérera les différents métiers cités dans ce texte (p. 46)

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit bel et bien de rédiger une phrase, en s'appuyant sur le texte lu (La population d'Alger au XIXe siècle). La réussite de ce genre de tâches dépend dans une large mesure de la compréhension et donc des habiletés à identifier, dans le texte, les informations demandées et de la capacité à les restituer de manière condensée. Aussi, si l'on tient compte du fait que l'hétérogénéité est un fait incontournable dans les classes du secondaire, on ne peut pas voir dans ce genre d'activité l'occasion de repérer des dysfonctionnements qui persistent encore chez certains élèves de ce cycle.

## - Titre et chapeau

Pour stimuler l'envie d'écrire, on fait travailler les élèves sur d'autres éléments essentiels mais par définition aussi courts que la phrase. L'exemple des éléments de l'accroche comme le titre (désignation d'un texte) et le chapeau (texte court, généralement placé au-dessus d'un corps de texte) peut être intéressant à bien des égards. Dans ce genre d'activités, la tâche qui peut s'avérer innovante peut attester par la même de la complexité de la production écrite. Nous citerons ici d'abord l'exemple de cette activité qui se donne pour objectif de produire à la fois un titre et un chapeau, dans un contexte particulier, celui de la lecture d'un poème de J. Prévert intitulé *La grasse matinée*. (p. 140-141) :

- Ecrivez un titre incitatif et un chapeau qui résumerait un fait divers inspiré du - poème (Manuel de première année secondaire lettres : 141).

La consigne ainsi formulée bien qu'elle insiste, pour le titre, sur la fonction incitative, ce qui est la caractéristique principale de ce genre de désignation, ne pose pas de grand problème en classe même si nous savons que, dans ce genre de situation, les élèves ne réussissent pas toujours les tâches du premier coup. Ce n'est pas le cas de l'écriture du chapeau qui demande un peu d'imagination de la part de l'élève. Le caractère complexe de cette tâche vient du fait que ledit chapeau n'a pas pour objectif de recadrer le texte lu, ici un poème de J. Prévert comme indiqué précédemment, mais un autre texte, un fait divers que le poème étudié aurait inspiré à l'élève. L'élève se trouve ainsi mis dans une situation à la fois contraignante et complexe, sur le mode du *double binde* où il doit d'abord résoudre une difficulté liminaire, celle de concevoir le parallèle, pas toujours évident, entre le poème qu'il a étudié et un fait divers.

Ce genre d'exercices, certes rares mais significatifs, plus proches de l'écriture créative que de l'écriture réflexive se donne encore à voir à travers un autre cas de figure tiré toujours du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres :

- Imaginez un chapeau qui introduirait ce récit (Manuel de première année secondaire lettres : 160).

Même s'il ne présente pas le même degré de complexité pour l'élève que celui que nous venons de voir, cet exercice d'expression écrite fait appel à la capacité de l'élève à imaginer un chapeau introductif pour le texte lu, un récit intitulé *Happé par un poulpe* de J. Verne, dont la fonction serait probablement de donner envie de lire.

## **- Les définitions**

Produire une définition revient à trouver une formule ou un énoncé pour déterminer un contenu. Cette activité favorise l'acquisition des automatismes mobilisés dans la production des textes longs. Ce procédé se trouve exploité dans les manuels scolaires, en lien direct avec les contenus des textes lus. Deux exemples ont retenu notre attention :

- Donnez la définition des écritures phonétiques en commençant par : « Les écritures phonétiques sont... ». (Manuel de première année secondaire Lettres, p.13).
- Rédigez trois définitions à partir des informations données dans les deux derniers paragraphes (Manuel de première année secondaire lettres : 38).

Dans les deux exemples, les réponses attendues sont forcément contenues dans les textes lus mais les contraintes ne situent pas les tâches demandées sur la même échelle. Dans le premier cas, sa pertinence dépend, dans une large mesure, d'un certain type d'opérations et d'un certain agencement dans la manière d'ordonner les données à définir pour la transformation dudit contenu en une formule plus ou moins linéaire. Pour ce qui est du deuxième exemple, les définitions demandées nécessitent un remodelage d'un autre type du contenu textuel que l'on prend même soin de situer dans l'ensemble concerné (les deux derniers paragraphes) où l'élève jouit de plus de liberté dans la manière de présenter le contenu visé.

## **2. 2 | L'écriture réflexive**

Les attentes au secondaire sont plus élevées encore que ce que nous venons de voir et les projets d'écriture se présentent, pour ce type d'exercice, sous forme de réalisations diverses : résumé, réécriture d'idées ou de parties de textes.

### **- Le résumé**

Nous pouvons voir dans le résumé écrit le condensé d'un texte source et être en même temps d'accord avec Laurent, qui le définit comme « *la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication* » (cité par Giasson, 1990: 81-82), sans courir le risque de la contradiction. Ce qui distingue cette définition de l'auteur par rapport à la nôtre, cependant, c'est surtout cette triple visée qui conduit à voir, nécessairement mais pas exclusivement, dans son opérationnalisation un moyen de contrôle de la compréhension écrite, facilement adaptable aux situations scolaires.

Mais le résumé a-t-il servi à autre chose que ce qu'on en fait aujourd'hui dans les classes, passe entre les mains des pédagogues ? À en croire Kintsh et Van Dick, « *l'intérêt pour le résumé a d'abord été engendré par le désir de vérifier l'hypothèse selon laquelle, pour comprendre un texte, le lecteur se ferait une représentation globale du texte, représentation qui serait en fait une sorte de résumé du texte* » (cités par Giasson, 1990 ; 81) et ce qu'en disent les auteurs ici ne situe pas forcément l'objet plus loin de son usage scolaire actuel, pas plus loin que la distance qui sépare un savoir savant d'un savoir enseigné, en tout cas. Reste donc à voir la manière dont il est exploité dans les situations d'expression écrite qui dessinent son lien avec la compréhension en lecture.

L'aptitude à résumer est une composante essentielle de la capacité à adapter un texte source à un contexte nouveau. Pour bien réussir cette adaptation, distinguer l'essentiel de l'accessoire qui est à éliminer est nécessaire tant l'objectif premier du résumé est de réaliser une économie de moyens où objectivité et neutralité s'avèrent les maîtres mots sans oublier, cela va de soi, la fidélité au texte d'origine qui doit être respecté pour éviter à un potentiel destinataire de recourir au texte source. Au secondaire, cette activité, dont l'objectif est de réduire le volume d'un contenu quelconque (paragraphe, texte, etc.) à partir d'un texte source ou d'un autre objet (plan, tableau, schéma) est une pratique rédactionnelle courante, associée à une diversité de types et de genres textuels et ancrée dans une perspective communicative. Les règles généralement à appliquer sont, semble-t-il, inspirées de celle que Brown et Day ont identifiées en s'appuyant sur le modèle de Kintsh et van Dijk, à savoir :

- A. Élimination (1. éliminer l'information secondaire, 2. éliminer l'information redondante) ;
- B. Substitution (1. Remplacer une liste d'éléments par un terme englobant, 2. Remplacer une liste d'actions par un terme englobant)
- C. Mascorsélection et invention (1. Choisir la phrase qui contient l'idée principale, 2. S'il n'y a pas de phrase contenant l'idée principale, en produire une) (Giasson, ibidem, 83).

Les auteurs du manuel scolaire précisent, à titre indicatif, dans la rubrique *Savoir-faire* que :

- Dans la perspective du résumé, on peut, après une compréhension du texte, supprimer les exemples, les éléments entre parenthèses et conserver l'information sous forme de schéma (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 12).

En témoignent ces exemples qui suggèrent des pratiques innovantes :

### **- Résumer l'idée d'un paragraphe**

Résumer l'idée d'un paragraphe, c'est le réduire à un strict minimum. Considérons l'exemple suivant :

Résumez l'idée du premier paragraphe en supprimant tous les exemples (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 17).

Le texte source est un paragraphe de quatre lignes d'un texte de René Lespes. Pour l'élaboration de ce condensé, l'élève procède par élimination des informations non essentielles, en application de la consigne qui l'invite à supprimer tous les exemples.

### **- Résumer une suite de paragraphes**

Le résumé peut porter sur plus d'un paragraphe. Dans l'exemple suivant, l'exercice porte sur quatre paragraphes d'un texte de D. Dixon et F. Cartier qui en contient cinq. Son élaboration obéit ici à une double contrainte : la manière de commencer le résumé et la manière de disposer le contenu à conserver :

Résumez les quatre derniers paragraphes en commençant par « Les raisons qui donnent naissance à des établissements sont... », vous ferez suivre cette phrase d'une liste énumérative avec nominalisation du premier terme après le tiret » (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 44)

Pour ce qui est de la règle convoquée ici, il semble que c'est la substitution qui consiste à remplacer une liste d'éléments par un terme englobant.

### **- Résumer un texte**

D'autres activités du même genre que celles que nous venons de voir trouvent leur place dans les manuels scolaires et touchent à des unités plus larges que le paragraphe, c'est-à-dire à des textes. À ce titre, nous pouvons penser que la diversité des objets dont s'occupe aujourd'hui la discipline FLE, ajoutée aux contraintes imposées à ce genre d'exercices et à la complexité des opérations mises en jeu, en font un exercice aux exigences variables. Les cas de figure ici considérés mettent en évidence les contraintes liées à ce genre d'exercice :

- Cas où rien n'est dit sur le contenu du texte source à conserver :

#### **Exemple :**

Résumez le texte (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 70)

Cependant, si rien n'est précisé à propos de la tâche à accomplir contrairement à des cas où la consigne apporte un supplément de précision, les élèves peuvent au moins s'inspirer de ce qui est dit dans la rubrique Savoir-faire :

Pour pouvoir résumer un texte, il est nécessaire de repérer les articulateurs qui les structurent. Votre résumé doit suivre l'ordre de présentation des idées (Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 27).

- Cas où la consigne insiste sur certains éléments à éliminer, sans préciser lesquels :

**Exemple :**

Résumez le texte par suppression de tout ce qui n'est pas indispensable » (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 22).

Une certaine latitude est laissée aux élèves pour juger par eux-mêmes de « ce qui n'est pas indispensable ».

- Cas où la consigne précise les éléments à éliminer, jugés indispensables :

**Exemple :**

- Contractez ce texte en supprimant tous les éléments qui ne sont pas indispensables (exemples, adjectifs qui ne déterminent pas le nom, redondances) (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 47).

- Cas où l'on précise le volume à conserver par rapport au volume source :

- **Au tiers de son volume**

**Exemple :**

- Résumez le texte au tiers de son volume de manière à mettre en évidence les caractéristiques des villes du tiers-monde » (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 47)

- **Au quart de son volume**

**Exemple 1 :**

- Vous vous documentez sur le vie dans les grandes villes pour une recherche que le professeur vous a demandée. Dans ce cadre, résumez le texte au quart de son volume (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 58).

**Exemple 2 :**

- Résumez chaque texte pour n'en garder que l'information « objective ». Restituez cette information de façon personnelle (Manuel de première année secondaire lettres : 49).

- Cas où l'on spécifie la forme cible que prendra le contenu à conserver

### **Exemple :**

- Résumez un conte traditionnel sous la forme d'un synopsis puis transposez-le dans le monde moderne ou dans un univers futuriste. Choisissez un court extrait et essayez de le scénariser (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 179).

### **- Résumer à partir d'un plan**

Nous pouvons avancer, d'une manière générale, que l'exploitation pédagogique du résumé ne se fait pas toujours à partir d'un texte source. L'élaboration d'un plan est souvent le préalable indispensable à toute rédaction de résumé. Les recommandations de la rubrique *Savoir-faire* sont claires sur ce point :

-Pour résumer un texte, il faut établir un plan détaillé : retrouver les grandes unités de signification et les subdiviser en unités de signification d'importance moyenne. Vous obtenez alors toute l'information à conserver (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 41)

Il apparaît aussitôt que certains exercices de résumé obéissent à ces dits recommandations et il n'est pas rare d'observer des activités de production écrite à résumer à partir d'un plan :

Rédigez le résumé du texte à partir de votre plan. Faites un effort de reformulation (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 50)

L'expression « *à partir de votre plan* » inscrit expressément l'activité de rédaction du résumé dans le prolongement d'une autre relevant de la rubrique *Lecture analytique* (demande n° 5 du questionnaire donné en marge du texte), formulée comme suit :

Faites le plan détaillé du texte et donnez un titre à chaque partie, (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 50).

### **- Résumer à partir d'un tableau ou d'une grille**

De la même manière que l'on peut exploiter le plan d'un texte source pour la rédaction d'un résumé, on peut aussi s'appuyer sur les informations contenues dans un tableau ou dans une grille. Ainsi, dans l'exemple suivant, l'élève est invité à s'appuyer sur les informations contenues dans la colonne d'un tableau pour l'élaboration du résumé d'un récit (Le K de D. Buzzati) :

#### **Exemple**

En vous aidant de la dernière colonne du tableau, résumez le récit (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 156).

Dans cet autre exemple, la production du résumé s'appuie sur une grille qui met en évidence le schéma narratif d'un texte littéraire, une nouvelle :

**Exemple**

En utilisant la grille, faites le résumé de la nouvelle (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 184)

**- Résumer à partir d'un schéma**

Cette forme d'écriture qui est le résumé est encore valorisée, dans les manuels scolaires, par un autre mode de production qui fait du schéma d'un texte son point d'appui :

**Exemple :**

Résumez les événements et circonstances de cette 3<sup>ème</sup> partie de la nouvelle à partir du schéma obtenu (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 179).

Nous savons, toutefois, que la facilité consisterait à ne voir dans le résumé que l'occasion de l'apprentissage dont il faut restituer le plus fidèlement un contenu textuel, sans déformation de la pensée de l'auteur du texte d'origine.

**- La réécriture d'un texte ou d'un paragraphe**

L'exercice de réécriture ne diffère pas beaucoup du résumé. Nous pouvons même voir dans ce terme un générique du vocable *résumé* dans la mesure où l'on incite l'élève à procéder par élimination :

**Exemple :**

- Réécrivez le texte de Michelet pour ne conserver que l'information (rendez le texte objectif) (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 32).

**- Explication d'idées**

Demander aux élèves d'éclairer les propos de l'auteur, dans un texte lu, pour les rendre plus intelligibles est cet autre exercice, plus proche de l'exercice du commentaire, pratiqué au secondaire et qui sollicite les capacités analytiques des apprenants :

« ... des structures sociales ... de la vie » (fin du 1<sup>er</sup> paragraphe). Rédigez un petit texte pour expliquer cette idée ; donnez des exemples (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : p. 50).

C'est aussi un exercice du genre ou presque que l'on fait faire à l'élève en lui demandant d'exprimer à sa façon la morale d'une fable.

- Exprimez à votre façon la morale de cette fable (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 77)

## **2. 3 | L'écriture d'invention**

Parallèlement à l'écriture réflexive, présente en force dans les manuels scolaires, comme nous venons de le voir, il existe une autre forme d'écriture plus souple, moins contraignante que nous pouvons qualifier, dans une certaine mesure, d'écriture d'invention dans la mesure où elle s'appuie sur l'imagination de l'élève plutôt que sur ses savoirs acquis.

### **- L'invention d'un sujet**

Demander à l'élève de rédiger un sujet c'est l'inviter à changer de posture et à se positionner en amont de l'activité pour adopter le rôle du professeur ou même d'auteur de manuel scolaire, producteur d'un sujet en fonction d'un objectif clair

- Le second texte est le produit d'un travail demandé par le professeur à ce jeune adolescent. Rédigez le sujet qui a été proposé (cet énoncé doit comporter une partie informative qui définira la situation de communication et une consigne)

(Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 15)

Ici, la question concerne un texte, le deuxième de la page 14 du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, produit oralement, comme il est dit par les auteurs tout en haut de la dite page, par un adolescent français (Un adolescent français a produit les deux discours suivants qui ont été transcrits de l'oral) en réponse à une épreuve (les auteurs parlent dans le questionnaire de sujet) qui lui a été proposée, probablement dans un contexte formel, scolaire pour ainsi dire (rien n'est dit sur le contexte de production de ces deux textes). Curieusement, la question susmentionnée, celle de la page 15, invite l'élève à imaginer, à partir de ce qui est dit, le sujet lui-même, en précisant les contraintes dont il faut tenir compte (données entre parenthèses) lors de sa formulation.

### **- L'invention d'un témoignage**

Autre situation contraignante, celle qui met l'élève en position de scripteur pour raconter une histoire dont il a été témoin, en s'appuyant sur l'une des questions données en

marge d'un texte, un fait divers, celui de la page 142 intitulé *Le maire de Prague se déguise*. Pour bien comprendre la tâche demandée à l'élève, mieux vaut rappeler les termes de cette question :

-Quel est, parmi les proverbes suivants celui qui pourrait le mieux servir de « morale » à cette histoire :  
Bien mal acquis ne profite jamais ;  
Tel est pris qui croyait prendre ;  
Qui sème le vent récolte la tempête. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 142).

Ici, la question est posée en termes d'équipollence sémantique entre le contenu d'un texte déjà lu et l'un des trois proverbes proposés. L'élève est convié à choisir entre ces trois proverbes celui qui pourrait servir de morale à l'histoire racontée dans le fait divers en question. Partant de cette première réflexion, la tâche suivante, celle à réaliser par l'élève dans la rubrique *Expression écrite*, invite celui-ci à un exercice de production écrite, en lui posant trois contraintes :

1. la rédaction d'un texte d'une dizaine de lignes ;
2. l'objectif est de relater une histoire dont l'élève a été témoin ;
3. l'histoire racontée doit être choisie en fonction de la teneur de l'un des proverbes donnés dans l'exercice précédent (Rubrique lecture analytique) que l'élève n'aurait pas choisi pour servir de morale à l'histoire racontée, comme nous pouvons le voir ici:

Rédigez en une dizaine de lignes une histoire dont vous avez été témoin et qui peut illustrer un des proverbes que vous n'avez pas choisis pour répondre à la question précédente. Votre production est destinée à être lue ensuite à vos camarades (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 142)

Cet exercice est des plus complexes et des plus contraignants que nous avons rencontré dans les manuels scolaires du secondaire, mais il n'est pas forcément plus profitable à l'élève que les autres entraînements auxquels ceux-ci se trouvent confrontés. Tout au long de l'enseignement secondaire, l'élève se trouve souvent confronté à des situations de production écrite ancrées dans un travail effectif sur les textes qu'elles viennent prolonger. Dans l'ensemble, nous pouvons citer, rapidement, certaines de ces situations : mis en position de narrateur (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 187), d'inventeur d'un récit de voyage (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS, p. 91, p. 97, p. 100), d'un texte à double visée : informatif et explicatif (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS, p. 35, p. 77), d'inventeur d'un récit d'anticipation (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS, p. 123, p.

136), d'un sketch (Manuel de deuxième année secondaire : 173), d'un début de texte (Manuel de 3<sup>ème</sup> AS : 173), de la suite d'un texte (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS lettres : 159, Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 171), d'une conclusion (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 35), de rédacteur d'un portrait (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 172), d'un compte rendu (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 27), d'une fiche de lecture (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 125) ou encore de narrateur d'un moment de joie (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 133 et 134), etc.

Au total, nous pouvons distinguer deux types d'écrits : les écrits courts, de quelques lignes seulement comme les définitions et l'invention d'un sujet et les écrits plus ou moins longs, comme l'invention d'un récit de voyage, d'un récit d'anticipation ou d'un portrait. Et comme pour les autres étapes, la mise en activité ne perd jamais le contact avec le texte.

## **Conclusion**

Nous voici parvenu au terme de ce chapitre sur le renforcement des fondamentaux, tout au long duquel il nous a été donné de voir à quel point les choses semblent avoir évolué à propos de la conception de la lecture. De l'interprétation et du déchiffrage, on est passé aujourd'hui à une conception plus complexe dans laquelle interviennent non seulement l'interaction entre un lecteur et un texte, mais aussi l'intervention d'opérations mentales plus complexes encore dont on commence seulement à se rendre compte. Si « *lire consiste à provoquer des relations, de nouvelles organisations du texte et, donc ce qu'on peut appeler un texte dans le texte* » comme le disait Ricardou (p.21-22), il ne faut surtout pas oublier que « *le travail au cours duquel le sens est produit se rapproche de la démarche expérimentale en sciences : l'émission d'hypothèses fondées sur le prélèvement d'indices (observation), puis vérification de leur validité* » comme nous le fait remarquer Philippe Clermont (2001 : 13).

Il semble ainsi que c'est dans le milieu scolaire que les élèves développent leurs habitudes de lecture en FLE. L'éveil à cet intérêt dépend, en partie au moins, des textes que l'institution scolaire leur propose. C'est aussi le cas pour la production écrite où l'école demeure pour ces jeunes l'un des lieux rares où ils développent ce savoir-faire.

Il est aussi significatif de noter que la lecture analytique telle que pratiquée dans les classes du secondaire n'est pas forcément alignée, dans ses étapes, sur l'épreuve du baccalauréat. L'évaluation formative (pages 22, 42, 111 et 138) et certificative (pages 57-58,

116, 142, 186 et 187), par contre, le sont dans certains cas. Cette non subordination de la lecture aux épreuves de l'examen est la preuve que cet examen n'est pas la finalité unique vers laquelle tend l'enseignement secondaire et technologique, ce qui laisse suffisamment de place à la concrétisation des objectifs culturels et des finalités sociales.

**Chapitre 11**  
**De la lecture comme**  
**construction du rapport à la**  
**culture**

## Chapitre 11: De la lecture comme construction du rapport à la culture

### Introduction

À côté des éléments fondamentalement langagiers, traités dans le chapitre neuf, place est réservée aux éléments non fondamentalement langagiers, c'est-à-dire à la culture, dans l'apprentissage de la lecture au secondaire. C'est par conséquent cette question de la culture, pensée à partir de l'étude de son mode de construction et de problématisation dans le discours des programmes et dans le contenu des manuels scolaires, que le présent chapitre souhaite interroger. Son contenu vise à mettre en évidence les principaux éléments qui dessinent, à grands traits, le parcours culturel au sein du projet éducatif : la culture générale, la culture littéraire et artistique et la culture scientifique et technologique. Il nous semble toutefois que si l'on veut penser la question des enjeux de la lecture par rapport à la question culturelle, il nous faut d'abord fournir au lecteur, en amont et sans aller jusqu'à en faire l'archéologie, sinon une définition précise du terme culture, du moins un tour d'horizon des différentes définitions ayant éclairé le vocable à des périodes différentes de l'histoire.

### 1. | De l'évolution et de la complexité d'une notion

Traiter du fait culturel dans les contenus d'enseignement/apprentissage, c'est, inévitablement, accepter de s'exposer à une tâche lourde de conséquence, d'abord dans la mesure où la notion de culture reste, aujourd'hui encore et en dépit des travaux qui lui ont été consacrés, un terme aux contours flous. Huisman-Perrin et Leterre parlent à son propos d'une crise de définition, d'une crise de perception et d'une crise de transmission de la culture (2015). Si l'examen de cette notion nous amène forcément, en remontant le temps, vers son origine latine qui signifie "cultiver", soigner", un rapide tour d'horizon de quelques définitions contemporaines nous confirme dans cette idée d'une notion aux frontières indécises. Ainsi, dans le dictionnaire Le Petit Robert 2002, elle est définie en ces termes : « *développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés* » et PAR EXT. « *Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement* ».

Ces deux définitions dont l'une renvoie aux facultés intellectuelles et à leur développement et, l'autre, aux connaissances acquises et à leur manière d'impacter le sens

critique, le goût et le jugement, n'épuisent en rien les acceptions sémantiques rattachées au terme qui renvoient tantôt aux connaissances et aux productions de l'esprit tantôt aux attitudes, coutumes, normes, valeurs, représentations, savoirs partagés tantôt encore à toutes les formes d'expression en usage, au sein d'une société quelconque. On ne s'étonnera donc pas de voir un linguiste comme Jean Dubois renvoyer, dans le *Dictionnaire linguistique*, le terme au domaine des représentations, des jugements et des sentiments : « *la culture est l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques, et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté* ». (Dubois et al., 2002)

On ne s'étonnera pas non plus de lire sous la plume de Jean-Pierre Cuq une définition du genre : « *culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle* » (2003), qui renvoie le terme au domaine de la construction et de la légitimation des différences.

On retiendra, cependant, qu'en dépit de cette diversité d'acceptions, la notion semble aujourd'hui un tant soit peu libérée du joug d'un mode de pensée occidentale. Historiquement, on sait qu'elle est restée longtemps enfermée dans le particularisme européen des humanités « gréco-latines » (Benabi, 2008 : 54), celui d'un modèle supérieur à imiter. Patrick Charaudeau note, à ce sujet, qu'au XVIIIe siècle, le concept renvoyait aux connaissances et à l'inspiration que produisaient les grandes œuvres :

C'est au XVIIIe siècle que naît cette idée qui veut que la culture soit comme une "essence" qui colle aux peuples » disait-il avant d'ajouter qu'« Au XIXe siècle, cette idée est réactivée, tout en déplaçant le concept de culture du lieu de la connaissance et de l'inspiration qui produisent les grandes œuvres vers le lieu du comportement des hommes vivant en société. (2005)

Malek Benabi précise, quant à lui, que malgré le fait que « *le XIXe siècle fait accomplir un progrès à la notion de « culture », c'est-à-dire un nouveau pas dans le processus de définition* » (ibid., 2008 : 52), en Europe, on n'a pas cessé de s'accrocher à cette définition historique héritée de la renaissance, en y voyant toujours « *l'ensemble des productions de l'esprit dans le domaine de l'art, de la philosophie, de la science, du droit, etc.* ». En revanche, l'auteur ne manque pas de souligner le rôle du progrès scientifique et technique joué par ce siècle dans l'évolution de la définition de la culture :

Mais cette définition historique ne correspondait plus à la nature de l'esprit du XIXe siècle : le siècle de l'analyse chimique, de l'anatomie, de la vivisection. Le travail du XIXe siècle en Europe se fait davantage au laboratoire sur des faits de

l'histoire qu'au cabinet d'études ou au musée sur des livres et des vestiges. La notion de culture est donc entrée au laboratoire. (ibid, 53)

Au XXe siècle, la notion prend une tournure différente notamment avec la découverte des autres cultures, asiatiques surtout, une évolution qui lui permet de se soustraire plus encore de la pensée occidentale et de se présenter comme une réponse à la question de la diffusion des connaissances et de la dissipation des préjugés. Beacco exprime cette évolution dans ces termes :

Qu'on fasse remonter cette valeur du mot à la pensée des Lumières ou à une réflexion plus ancienne, « culture » apparaît comme associée à la perception d'une évolution ascendante des sociétés humaines et de l'humanité elle-même par la diffusion grandissante des connaissances et la dissipation progressive des préjugés, par le développement de l'éducation, par l'avancée de la rationalité. Sortant de l'animalité biologique par ontogenèse et phylogenèse, l'homme accéderait à des formes réputées supérieures d'expression personnelle et d'organisation sociale (2000 : 23).

On sait toutefois que la culture a fait l'objet de toutes sortes d'usage symboliques et pratiques, mais ce n'est qu'avec le renforcement de la massification scolaire et de l'avènement de tous ces nouveaux moyens d'expression et de transmission de la culture (télévision, cinéma, micro-ordinateur, etc.) que la culture devient, sur le plan institutionnel, une affaire d'État. Tout un secteur, avec un organigramme, une politique de gestion des affaires et des biens culturels, des moyens humains et matériels colossaux et une autonomie financière lui a été légué et cette institutionnalisation de la culture fait qu'aujourd'hui beaucoup de gouvernements lui réservent tout un ministère chargé de gérer les affaires culturelles : conservation, mise en valeur du patrimoine culturel, etc. Commence ainsi une nouvelle ère, celle de la démocratisation et de la consommation des biens culturels où celle-ci devient une composante essentielle de la vie quotidienne, à travers l'implication des collectivités locales et des associations. La définition de la culture, « *travaillée de multiples façons dans la tradition philosophique puis sociologique occidentale* » en arrive ainsi à devenir « *un enjeu intellectuel et social plutôt qu'un simple acte lexicologique* », comme disait Beacco (2002 : 22).

Sur le plan mondial, les champs immenses annexés à la culture font d'elle un enjeu international majeur de l'après deuxième guerre mondiale, suite à la dynamique de démocratisation et de gestion des biens culturels à l'échelle du globe. De nouvelles urgences sont alors nées dont celle consistant à vouloir sauvegarder et promouvoir la diversité culturelle. Au même moment ou presque, les luttes de libérations nationales ont conduit au

rejet inconditionnel des systèmes de valeurs hérités des présences coloniales et à l'affirmation de leurs différences. Dans l'usage qui en a été fait durant la période postindépendance, culture apparaît, par conséquent, beaucoup plus comme un concept porteur d'attributs spécifiques et ce n'est pas un hasard si la conférence mondiale sur les politiques culturelles a fini par définir, dans sa déclaration, le concept en ces termes :

La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982)

On ne peut, donc, face à cette diversité d'acceptions, qu'être prudent et on ne s'étonnera pas, en conséquence, que sa transposition dans le domaine de la didactique des langues fasse elle aussi divergence. On ne s'étonnera pas non plus de s'arrêter sur des définitions du terme qui mettent en avant le système axiologique et idéologique de la société à laquelle elle renvoie. Tout ceci nous amène à penser qu'une définition partagée du terme est encore à rechercher pour que l'on puisse s'accorder sur ce dont il s'agit et ce qu'il faut transmettre dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

## **2. | De la place de la culture dans les méthodes FLE**

La culture ne constitue pas une préoccupation de la dernière heure mais on peut toutefois avancer qu'elle n'a pas été toujours avantagée dans l'enseignement/apprentissage du FLE. On connaît suffisamment les méthodes qui ont traversé ce champ pour juger de la place qui lui a été souvent réservée. Un regard rétrospectif de l'ensemble de ses méthodes nous rappelle qu'exception faite de la méthodologie traditionnelle où sa place est avérée comme objet de première importance, notamment à travers le recours aux textes littéraires, la culture a été généralement le parent pauvre des méthodologies audio-orales et audiovisuelles.

L'enseignement/apprentissage du FLE, hier comme aujourd'hui, a d'abord et avant tout pour objectif d'apprendre à communiquer. Cette manière de voir les choses peut surprendre si l'on ignore le fait que même les nouvelles formes de consommation du FLE restent, contrairement à ce qu'avance Porche (1990) et Beacco (2000 : 20), centrées sur des nécessités communicatives et professionnelles et que, par conséquent, les motivations culturelles sont, de ce fait, secondaires.

- **Chasser le culturel il revient au galop**

A contrario, la demande culturelle est, du côté des apprenants, permanente et motivée autant par leur curiosité et leur avidité à « *se mouvoir dans du culturellement reconnaissable* » selon l'expression de Dufays (2000: 81) que par leur volonté de mieux comprendre ce que Jean Tardif appelle *l'écosystème symbolique* et nous ne pouvons qu'être d'accord avec Beacco pour qui : « *le souhait de s'approprier une langue étrangère ou l'intérêt qui anime les apprenants en classe de langue semble toujours présenter une composante culturelle, même s'il est impossible d'évaluer l'importance à lui donner* ». (2000: 17)

Nous comprendrons ainsi mieux pourquoi l'adaptation de l'approche communicative à l'enseignement solaire a très vite posé le problème de son efficacité pour ce type de public, notamment en matière de satisfaction de la curiosité culturelle tant il est vrai que le contact avec la culture, celle de la langue cible, à travers un séjour à l'étranger ne peut être envisagé ni inscrit à l'ordre du jour de la formation.

Les attentes sociales impliquent, de leur part, la prise en compte du fait culturel parmi les priorités tant il demeure aussi vrai que, dans les représentations collectives, les nouvelles générations, façonnées par tous les moyens d'information et de communication aujourd'hui disponibles à moindre frais, sont de moins en moins exposées aux objets culturels de valeur, ceux susceptibles de leur assurer un enseignement de type culturel de qualité. Sous la pression des uns et des autres et, après une période de centration sur la langue, la culture est ainsi devenue un parcours obligé, du moins dans le discours scientifique.

- **On ne voit jamais les choses en plein**

Les conséquences d'un tel revirement sont immenses et n'ont pas tardé à donner lieu à de multiples débats. En témoignent les nombreuses publications dont nous disposons aujourd'hui et qui traitent de cette question. Cependant, si nombreux soient aujourd'hui ceux qui œuvrent inlassablement pour mettre la culture de la langue cible au centre des apprentissages, les contenus à enseigner et la manière dont il faut le faire partagent encore les opinions. Le désir même de faire de la description objective de la culture étrangère un passage obligé ne peut être accompli tant la réalité culturelle de tout pays est multiforme, complexe et ne se laisse pas appréhender facilement. De plus, entre ceux qui cherchent à inféoder le culturel au linguistique et au communicatif (éviter les erreurs de compréhension par la prise en compte de l'implicite et du non-dit, faciliter la communication, etc.) et ceux,

plus ambitieux, qui prônent un enseignement de type civilisationnel, le clivage ne semble pas aujourd'hui encore affaibli. L'approche dite culturelle se trouve quant à elle concurrencée par d'autres qui se veulent interculturelles, multiculturelles, transculturelles et qui mettent l'accent sur la différence et le relativisme culturel et des expressions qui font la jonction entre langue et culture appellent à une approche spécifique du fait culturel. Se pose alors le problème de la transposition des savoirs savants : que faut-il enseigner ? Comment l'enseigner ? Et selon quelle progression ?

### **3. | Les contenus d'enseignement/apprentissage : quel ancrage culturel ?**

La redécouverte de la fonction sociale de la langue tout comme la centration sur les besoins des apprenants vont permettre à cette notion de culture d'être largement sollicitée dans le discours didactique. Widmüller précise à ce propos que :

quand on s'interroge sur les finalités de l'enseignement des langues vivantes, on affirme avec raison, que l'enseignement d'une langue à l'état pur est impossible, voire impensable. Apprendre une langue pour elle-même n'aurait aucun sens. La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures. (2011 : 23)

Cette tendance humaniste est clairement exprimée et transposée dans le discours des programmes du secondaire qui tient à préciser, dans les finalités qu'il attribue à l'enseignement du FLE, que l'enseignement du français doit permettre :

- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. (2005 : 05)

S'il n'a pas semblé nécessaire de préciser, dans la première finalité, le sens de l'expression « *cultures francophones* » dont on connaît l'origine, nous avons au moins l'impression que ce discours des programmes fonde un certain rapport à la culture et en fixe la mission de l'école. Désormais, celle-ci doit guider l'élève à la fréquentation du patrimoine culturel francophone, selon une démarche qui conduit à la compréhension des « *dimensions universelles que chaque culture porte en elle* ». L'accent mis sur ce rôle de premier plan que

doit jouer l'école aujourd'hui dans la formation des élèves s'accommode bien avec l'autre ambition, exprimée dans la deuxième finalité et dont elle est l'écho nécessaire, à savoir l'invitation à la rencontre de l'altérité. Sur ce terrain comme sur l'autre, ce discours des programmes qui, a priori s'alimente à la source de certains savoirs de référence qu'il passe sous silence, se montre plus moderne, par cette manière de se saisir de cet idéal qu'est l'ouverture sur le monde, et témoigne de l'évolution de la discipline FLE dans l'enseignement secondaire. Le fait lui-même de vouloir faire correspondre les ambitions culturelles aux exigences scolaires trahit une tendance assez nette à problématiser le fait culturel ne serait-ce qu'à travers la légitimation de la question des valeurs. C'est donc un des mérites de ce discours que d'avoir clairement posé ces deux questions dont il faut voir la promotion d'une certaine culture, littéraire pour le reste, qui recommande le recours à des textes variés et accessibles aux élèves, venant d'horizons divers. Le choix des textes à lire semble, pourtant, être laissé à la responsabilité des auteurs de manuels scolaires. Tout au plus, le discours des programmes précise, pour chaque niveau scolaire, les objets d'enseignement dont l'ordre et la logique ne sont jamais rendus explicites. De plus, à côté de cette culture francophone, littéraire pour ainsi dire, on voit se construire un rapport à la culture générale et à la culture scientifique et technologique.

En effet, parallèlement à cette culture littéraire promue par le discours des programmes, la rubrique *Thématiques* des tableaux synoptiques présentant les contenus, déterminent, pour chaque projet pédagogique, les thèmes à étudier. Dans l'ensemble, le répertoire est riche et varié et se présente ainsi :

- Langues (orales, écrites) et images, l'homme et son environnement, l'univers urbain et rural, les loisirs (voyages, sports, évasions, défis...), les transports et les métiers (1<sup>ère</sup> AS) ;
- les grandes réalisations scientifiques et techniques, l'aérospatiale (la conquête spatiale), les médias et télécommunications, la médecine, voyages et explorations à travers l'histoire universelle, les différentes civilisations, les grands sites du passé et le patrimoine universel (2<sup>ème</sup> AS),
- l'homme contemporain, les défis du 3<sup>ème</sup> millénaire, la mondialisation des échanges, la solidarité, la justice, les droits de l'homme, les ONG et les arts (réflexions sur le théâtre, le cinéma, la musique et la peinture) (3<sup>ème</sup> AS).

La transposition de ces grands thèmes dans les manuels scolaires donne lieu à de légères interprétations qui ne s'écartent pas tout à fait des recommandations initiales des programmes. Dans cet esprit et à titre d'exemple, le thème *Langues (orales, écrites) et images*

est repris dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS sous le label *La communication, l'homme et son environnement* devient *l'environnement*, *l'univers urbain et rural* devient *la ville*, *L'homme et la mer* (manuel scolaire) semble dériver de *l'environnement et la sécurité* un sous-thème relié au thème *Les transports*. Le reste, *Les métiers* et *Les loisirs* sont repris tels quels. Ce premier parcours culturel nous conduira à examiner la manière dont la construction du rapport au fait culturel est envisagée dans les manuels scolaires.

### **3.1 | Du rapport à la culture générale**

Le développement d'un fond culturel commun chez les élèves du secondaire génère des attentes en matière de majoration de ce qu'on pourrait appeler la culture générale. Pour ce qui est de ce premier volet, précisons d'abord que le concept de culture générale n'apparaît nulle part dans le discours des programmes ni même dans celui des manuels scolaires. Ce dernier semble même aujourd'hui galvaudé et rares sont ceux qui osent encore l'utiliser de manière franche dans l'univers pédagogique. S'il semble à présent dépassé, c'est surtout du fait qu'il paraît correspondre à l'esprit d'une époque où il a souvent servi en qualité d'instrument idéologique de sélection sociale. Parallèlement, dans le champ didactique, la méthodologie communicative nous a habitués depuis fort longtemps déjà à ne parler que de compétences dont l'une semble, par l'ensemble des acceptions qu'elle recouvre, celle qui couvre le mieux l'univers auquel renvoie cette notion d'antan, à savoir la compétence encyclopédique ou culturelle. C'est pourquoi nous nous empressons de préciser que, dans la suite de cette réflexion, nous utiliserons cette expression de culture générale certes comme une forme de survie de l'expression originale dans le domaine scolaire mais indépendamment de son fond idéologique, donc au sens précis de culture commune, celle qui s'alimente à des domaines de savoirs variés (sociologiques, scientifiques et technologiques) et aux connaissances véhiculées par les textes (écrits fonctionnels, textes du quotidien, etc.). Précisons ensuite, toujours à propos de cette dimension épistémique de la lecture scolaire que, pour cette catégorie d'apprenants, l'expérience encyclopédique est encore plus à construire qu'à mobiliser lors d'activités de lecture. Tout au long du cycle secondaire, les élèves se trouveront souvent confrontés à des objets d'enseignement et à des textes qui leur permettront une ouverture à certains univers de connaissances, en lien avec certaines grandes problématiques du monde moderne. Ceci est forcément l'occasion propice, pour beaucoup, d'approfondir leurs connaissances et d'exercer leur esprit critique sur d'authentiques questions qui situent la culture dans les missions de l'école. Pour servir cet attachement à

l'objectif culturel, le choix, pour chaque année scolaire et tout au long du cycle, d'un certain nombre de thème généraux s'avère une tâche décisive. Ceux-ci sont exposés, comme nous l'avons déjà vu, de manière explicite, non pas seulement dans les programmes mais aussi dans les manuels scolaires. Certains sont examinés au travers de plusieurs sous-thèmes qui ouvrent sur autant de pistes à explorer, comme nous allons le voir.

### **- Thème n° 01 : la communication**

L'étude de ce premier thème défini pour la classe de 1<sup>ère</sup> AS s'appuie sur différents types de documents. Dans l'ensemble, nous y trouvons des articles journalistiques, scientifiques, un article de l'Encyclopédie Universalis, et même des textes fabriqués pour les besoins de la cause. Les points de vue choisis ne sont donc pas forcément ceux des spécialistes, ce qui convient parfaitement à l'objet étudié : la vulgarisation scientifique. Le thème s'ouvre sur la question de la diversité linguistique (texte de D. Mataillet (p. 07) dans le monde, domaine si vaste et si riche en notions dont certaines sont présentes dans le texte même : *diversité linguistique, communauté linguistique, langue véhiculaire* etc. Cette mise en valeur d'une question aussi importante que celle de la diversité linguistique s'accompagne d'une pléthore d'informations qui donnent à penser et à comprendre aux élèves, à travers des comparaisons implicites, un monde qui leur est inconnu jusqu'alors :

- 7000 langues dans le monde réparties, 2100 langue en Asie (3,6 millions d'habitants), 2000 langues en Afrique (800 millions d'habitants), 1000 langues en Amérique, 225 langues en Europe (730 millions d'habitants),
- langue véhiculaire (amharique, swahili, sango, haoussa, mandigue, le moré, le songha), etc.

Le texte de R. Hamm (p. 10) tiré de *Pour une typographie arabe* traite, lui, d'une autre question, un sous-thème de la communication, qui est l'invention de l'écriture. L'élève se trouve amené, à travers des explications fort intéressantes, à faire la distinction entre écritures iconiques et écritures phonétiques et à comprendre le rôle des Phéniciens dans l'invention de l'écriture phonétique. Un tableau tout en bas de la page 10 permet de constater le prolongement du nom et de la valeur phonétique des signes phéniciens dans trois langues : l'arabe, l'hébreu et le grec. L'étude de ce sous-thème est complétée par l'approche d'un autre texte de l'Encyclopédie Universalis et dont l'objectif est l'enrichissement (p. 13). Tiré du chapitre *l'Écriture*, celui-ci traite surtout du rôle de la ponctuation dans la langue écrite.

Toujours en ce qui concerne la communication, l'étude d'un autre sous-thème : les caractéristiques de la langue orale, nécessite le recours à deux textes (p. 14), deux discours ayant la même visée mais adressés à des destinataires différents. Ceux-ci dont l'un, le premier n'est qu'une production spontanée et l'autre, le second, qui relève plus de l'écrit oralisé (Djilali, p. 17), semblent tous les deux répondre à une question commune : comment la langue française s'est-elle formée ?

Par rapport à ce thème fédérateur qui est la communication, le texte suivant de René Lespes (p. 16) tiré de la *Revue africaine* n° 67 touche à une question des plus importantes, celle-là même qui permet de saisir « *la différence entre traduction (passage d'une langue à une autre langue) et transcription (comment le mot perçu phonétiquement a été conservé dans d'autres langues)* » (Djilali, p.18). À travers l'origine du nom de la ville d'Alger (*Argel* pour les Espagnols, *Algieri* pour les Italiens, *Algiers* pour les Anglais et les Hollandais, *Algier* pour les Allemands), les élèves sont amenés à développer leurs connaissances géographiques mais aussi historiques (13<sup>ème</sup>, 14<sup>ème</sup>, 15<sup>ème</sup> et 16<sup>ème</sup> Siècles).

*Le langage de l'image* est l'autre sous-thème étudié dans le cadre de cette première séquence, à travers ce texte de Yves Agues & Jean Michel Croissandeau (p. 18) tiré de *Lire le journal*. L'approche semble avoir pour objectif d'extirper la foi du charbonnier, en enseignant à l'élève la prise du recul à travers trois techniques principales : le cadrage entendu comme mise en valeur d'une partie d'un cliché, la retouche en tant que traitement de la photographie permettant de trahir la réalité et la légende ou texte accompagnant la photo et qui lui donne tout son sens.

Enfin, le dernier texte de F. Vanoye (p. 22) tiré d'un célèbre ouvrage : *Expression Communication* et prévu essentiellement pour une évaluation formative est le seul qui touche directement à ce thème fédérateur de la communication.

## **- Thème n° 02 : l'environnement**

L'environnement est un sujet de grande préoccupation dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres. Son approche, en lien direct avec l'objet d'étude *la vulgarisation scientifique* et les activités de la séquence n° 02, met en œuvre la même stratégie pédagogique déjà rencontrée lors de la réflexion autour du premier thème qui consiste à s'appuyer sur une multiplicité de textes, traitant la question à partir de différents points de vues. Sept textes au

total, si nous excluons celui de la page 37 intitulé *Je me présente, je m'appelle squelette* et le poème *Dans ma maison* de Jacques Prévert (pp. 23-24), constituent le lot alloué à cette séquence et traitant un certain nombre d'aspects environnementaux.

*La planète terre* (p. 26) d'A. Harris, C. Harisson & P. Smithson, tiré de *L'homme et son environnement* encourage la prise de conscience des problèmes de l'environnement à l'échelle planétaire. Les auteurs adoptent une approche permettant de faire comprendre aux élèves aussi bien le sens du vocable qu'ils définissent, par rapport à l'homme comme tout ce qui l'entoure, que les mutations successives dans la manière dont les hommes l'ont souvent perçu tout au long de l'histoire, suite surtout au développement des moyens de transport et de communication.

*La terre et l'eau douce* (p. 29) tiré de *L'univers de la science* d'I. Asimov se focalise sur la question sensible de l'eau douce. Les explications fournies aux élèves, appuyées aux données chiffrées, permettent de mieux saisir la situation dans son ensemble : l'eau douce (3 %) par rapport à l'eau présente sur Terre, la partie stockée dans les calottes glaciaires, par définition non utilisable (environ trois quarts) et le renouvellement constant grâce à la pluie (soixante-quinze fois la consommation moyenne) ne sont pas tout à fait en mesure de mettre l'humanité à l'abri d'un manque en la matière. Dans le développement fourni, les causes évoquées sont multiples : une partie de la pluie tombe sur l'océan, une autre retourne à la mer sans être utilisée, l'accroissement de la population et la pollution des réserves d'eau douce, ce qui invite à réfléchir aux solutions adéquates, surtout du côté des océans comme la désalinisation et le remorquage des icebergs depuis les régions polaires.

Dans la suite de cette séquence, deux textes (p. 31) transportent l'élève dans une réalité étrangère (Suisse, France) pour lui faire découvrir un même sujet, un fleuve d'Europe, *Le Rhône* qu'ils traitent de deux points de vues différents ne serait-ce que parce que ces deux écrits semblent être destinés à des lecteurs différents : le premier, celui de J. Michelet tiré de *Notre France* semble viser un public cultivé au moment où l'autre, celui tiré de *Cours de géographie Foncin* paraît destiné, comme l'indique la référence, à un public scolaire. Les Alpes, le massif du Saint-Gothard, le lac de Genève, Lyon, Avignon, l'île de la Camargue, l'Ain, la Saône, le Doubs, l'Ardèche, le Gard, l'Isère, la Drome et la Durance sont des lieux que l'élève apprend à situer sur la carte géographique.

Concernant toujours le monde de l'homme, le texte *L'alimentation* (p. 34) tiré de *L'homme et son environnement* évoque la question des causes de la faim et de la sous-alimentation dans les pays pauvres qu'il résume surtout dans les méthodes traditionnelles qui retiennent la culture dans un système rudimentaire. Dans ces pays (Afrique, Inde, Amérique du Sud), les céréales (riz et blé) fournissent au corps humain de l'énergie constituent la base de l'alimentation. Le texte rappelle à l'élève des connaissances apprises dans d'autres disciplines scolaires comme les Sciences, à savoir que le corps humain a besoin également de protéines (viande, poisson, etc.), de vitamines et de sels minéraux.

Autre question, traitée dans le cadre de cette séquence, en relation avec ce thème de l'environnement, est celle qui concerne le problème des déchets produits par les sociétés industrielles (p. 40). Ce texte se veut porteur de clarifications relatives aux différentes sortes de détritiques : les eaux d'égouts, les déchets des usines et les ordures ménagères et invite à une réflexion sur la gestion durable de ce problème, ce qui favorise, chez l'élève, la prise de conscience de l'importance d'un changement dans notre façon d'interagir avec le monde.

### **- Thème de la ville**

L'espace urbain est lui aussi présent dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres à travers le thème de la ville, abordé en lien avec le premier chapitre du premier projet. Avec un total de neuf textes traitant presque chacun d'un aspect particulier, nous pouvons a priori estimer que ce thème est suffisamment traité. Un premier texte de D. Dixon et F. Cartier (p. 43), tiré de *Initiation à la science*, traite des facteurs liés au développement des établissements, qu'ils soient restreints (fermes, villages) ou importants (les villes). L'élève y trouvera expliquées trois raisons historiques essentielles qui ont favorisé cet établissement : d'abord les mers et les fleuves importants qui permettent le développement des centres commerciaux, pour les villes situées au bord de la mer, le croisement de routes pour les villes situées à l'intérieur des terres, ensuite le sol fertile et l'eau, pour les fermes et les villages et, enfin, les élévations pour se défendre en temps de guerre contre les attaques ennemies.

Un deuxième texte intitulé *La population d'Alger au XIXe siècle* de Fray Diego de Haeido (p. 45), tiré de *Topografia de Argel*, aborde la question de la ville du point de vue de son évolution démographique. À travers un regard historique sur l'origine de la population d'Alger, l'élève se trouve transporté d'abord vers le IIe et le XIIe siècle où il apprend que la population d'Alger est constituée, à l'origine, de Berbères et d'Arabes venus de l'Orient : les

Béni-Hilal et les Béni Salem. À cela s'ajoute les Maures, réfugiés andalous chassés d'Espagne par les chrétiens. L'espace urbain s'y trouve alors expliqué, en partie au moins, à travers la répartition de ces nouveaux arrivants : propriétaires terriens des Vegas s'y trouvent convertis dans l'arrière-pays algérois, les exilés des grandes villes (Grenade, Murcie, Alicante, Almeria, etc.) s'installent en ville. Figurent parmi ceux-ci les Mudéjarès, provenant des cités reconquises depuis longtemps (Cordoue, Saragosse, Tolède, Valence) dont certains étaient d'habiles artisans qui peuplaient les souks. Leur nombre s'accroît au XVIIIe et XIXe siècle, avec l'arrivée des Livournais (bijoutiers, commerçants spécialisés dans l'import-export, interprètes et banquiers).

La nécessité de mieux connaître les espaces urbains et leur conception est l'objet du texte intitulé, *Les plans de villes dans le Tiers-Monde* (p. 47), tiré de l'Encyclopédie Universalis. Partant de l'exemple de trois métropoles, la Nouvelle Delhi/Delhi (Inde), Tunis/Médina (Tunisie) et Brazzaville (Afrique du Sud), le contenu du texte invite à repenser le contraste entre deux conceptions différentes de l'espace urbain: la conception européenne et la conception indigène. Ces trois exemples permettent, dans une certaine mesure, de cerner les problèmes fondamentaux liés à ces deux types de conceptions qu'il est possible de résumer ainsi :

- ville européenne : grandes avenues, places rondes, tissu urbain ouvert ;
- ville traditionnelle : rues étroites, maisons très denses ; circulation automobile impossible ;

Il s'ensuit, selon l'auteur, que les plans actuels des villes du Tiers-Monde reflètent les problèmes de structure sociale de ces pays.

Ce contraste entre ville européenne et ville traditionnelle se trouve encore une fois exploité à travers le contenu de trois autres brefs textes (p. 48) qui, partant de l'exemple d'une autre métropole du Tiers-Monde, Alger, reviennent sur les divergences de conception entre ville moderne (la ville européenne) et vieille ville (la ville barbaresque, arabe) telles que ressentis par trois écrivains différents : L. Bertrand (texte tiré d'*Alger la romantique*), G. de Maupassant (texte tiré de *Au soleil*) et C. Farrere (texte tiré de *Mes voyages*) .

Toujours en ce qui concerne cette dichotomie ville ancienne/ville moderne, le texte de P. Pons (p. 50) tiré du texte : *Le monde, cités géantes*, aborde, à travers l'exemple de la ville de Tokyo, la question de l'émergence des villes géantes dans le monde. Ville verticale

par excellence, Tokyo se déploie en dévorant ses vestiges et en bouleversant son paysage. Dans ce monde où l'horizontalité recule de jour en jour devant le monde vertical des tours métalliques, rien n'est fait pour sauver la ville basse. L'entassement urbain avec tout ce qui s'ensuit en matière de fumées, eaux troubles et bruits concourent à créer un environnement épuisant dont se plaignent les habitants.

*Les moyens de transport* (p. 53), autre texte tiré de l'Encyclopédie Universalis, aborde ce sujet selon quatre critères de comparaison : la vitesse, le confort, la disponibilité et l'efficacité.

Enfin, *Villes géantes* (p. 57) de M. Champenois tiré du texte *Le Monde, Cités géantes* donné à titre d'évaluation certificative traite du thème de l'urbanisation accélérée, suite à la révolution industrielle. Le texte met en évidence les réalités de la concentration des individus et des services.

### **- Thème n° 03 : Les métiers**

Les textes du chapitre II (Premier projet) portent essentiellement sur la découverte des métiers. L'objet d'étude, l'interview, relié à ce chapitre donne plus de place au texte de type dialogal (entretien, interview). Ainsi, après un extrait de l'*Etranger* de Camus donné à titre d'évaluation diagnostique, la séquence s'ouvre sur un entretien qui traite moins des conditions d'un métier que des raisons de son choix. À l'origine enregistré par un sociologue avec un agriculteur, avant d'être transcrit (p. 69-70), l'entretien, qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche sociologique, vise à obtenir des informations sur l'origine socio-culturelle auprès d'un certain nombre de jeunes agriculteurs.

Le deuxième texte est une interview réalisée par M. Brough avec l'artiste Smain dans sa loge, au théâtre du Gymnase, à Paris, pour le compte d'Afrique Magazine n° 230, au moment où celui-ci s'apprête à monter sur scène. La relation avec le public, avec le monde du spectacle et avec l'Algérie, son pays d'origine, sont les quelques questions posées, dans une atmosphère amicalement bienveillante, à l'artiste.

### **- Thème n° 04 : Les loisirs**

Relié au deuxième projet dont l'objet d'étude est le discours argumentatif, le thème des loisirs est abordé dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres à travers deux sous-thèmes : la lecture et les jeux. La première séquence s'ouvre sur un texte qui procède de la revue *Les nouvelles Tipaza* n°7, intitulé *Aimez-vous lire ?* (p. 99). Dans la logique de l'objet d'étude inscrit dans ce projet, le texte défend une thèse exposée tout au début et étayée par un certain nombre d'arguments qui préparent le lecteur à la partager. Un deuxième texte présenté dans la même page, celui de J. Dillon tiré de *Beau temps pour canner*, contredit la thèse du premier texte par le développement d'une thèse opposée (« *la lecture ça ne vaut rien pour un bonhomme* »), elle aussi soutenue par un certain nombre d'arguments. Le tout est donc d'amener l'élève à peser le pour et le contre.

Pour ce qui est des jeux, deux autres textes traitent de ce thème dans le cadre de cette même séquence. Un premier texte intitulé *Le jeu* (p. 101) tiré de *Les jeux et les hommes* de R. Caillois développe une argumentation dont l'objectif est d'agir sur les convictions de certains. Ainsi, de l'idée du jeu comme « activité sans contrainte » et « sans conséquence pour la vie réelle » présentée dans le premier paragraphe, le développement mène vers la conviction selon laquelle le jeu est « un élément fondamental de l'équilibre de l'homme ».

Un second texte intitulé *La tauromachie : sport, spectacle ou barbarie ?* tiré de l'Encyclopédie Larousse 1999 (p. 103) revient sur les polémiques entre partisans et détracteurs de la corrida où l'on retrouve développés les arguments des uns et des autres. Le scripteur y tente de rapprocher les antagonistes par le recours à un exemple, celui de la course camargaise en France où l'animal connaît un sort différent de celui qui se tient en Espagne.

*La médaille cachée de l'athlétisme américain* (p. 106) de J. Dion, tiré de la revue *Marianne* du 11 au 17 décembre 2004, dénonce quant à lui une certaine complicité entre sportifs, dirigeants et journalistes à propos de la question du dopage. Le titre « *fait clairement référence aux scandales provoqués par des athlètes qui ont été obligés de restituer les médailles gagnées lors des rencontres internationales (championnat du monde, jeux olympiques)* » (Keltoum Djilali, 42).

Un autre domaine, celui de la musique est abordé à travers un texte intitulé *Changer de refrain* (p. 107) de E. Ponti tiré de *Afrique Mag*. L'auteur y défend une thèse selon laquelle la musique peut être une industrie très lucrative pour le continent africain. « *Cette*

*musique plait, s'exporte, a un potentiel* » sont parmi les quelques arguments avancés par l'auteur pour étayer sa thèse.

### **- Thème n° 05 : La sécurité, les transports**

Le chapitre quatre relié à ces deux thèmes ayant pour objet d'étude *Le fait divers* a pour objectif d'initier les apprenants à la lecture d'articles de presse. Dans l'ensemble et sauf à de rares exceptions, les écrits choisis, généralement des faits divers, ne semblent pas articulés tel qu'il se doit aux thèmes indiqués. Telle est l'impression que laisse la lecture des textes : *Saisie de 44 kg de cannabis à Annaba* (p. 123), *Démantèlement d'un réseau de trafic de drogue* (p. 129), *Trois Français arrêtés en possession de drogue près d'Azeffoun* (p. 131) qui traitent du thème de la drogue. C'est aussi l'exemple de *Il rate son suicide, mais pas sa fortune* (p. 129), *Le chien écrasé de la semaine s'est suicidé* (p. 136) qui traitent du thème du suicide. Les textes qui traitent du thème du tremblement de terre : *Un séisme de magnitude 5,4 secoue le sud du Québec* (p. 124) ou encore du Tsunami : *Neuf rescapés du tsunami retrouvés* (p. 131), *Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies* (p. 134) le sont aussi dans une certaine mesure. Seuls donc quelques sous-thèmes choisis parmi lesquels nous avons noté : *Explosion dans une usine de fabrication de verres* (p. 123), *On écrase même les policiers* (p. 123), *Camion contre voiture à Bouira* (p. 129), *Oklahoma, 2 Janvier 1914* (p. 132) et *Il voulait voler un singe* (p. 136) permettent de toucher d'une certaine manière soit au thème de la sécurité (sécurité routière, urbaine), soit à celui des transports et parfois les deux à la fois.

### **- Thème n° 06 : L'homme et la mer**

Ce thème clôt l'inventaire des sujets choisis pour cette première année secondaire et couvre tout le chapitre cinq consacré à l'étude de la nouvelle dont le but avoué est « *d'amener les élèves à la lecture de textes longs, de les initier au « fait littéraire* » » (Djillali, 53). Le titre lui-même n'est pas innocent puisqu'il rappelle deux textes connus, celui de Baudelaire que nous rencontrons dans le chapitre *Spleen et idéal* de son recueil *Les Fleurs du mal* et *Le Vieil Homme et la Mer*, roman de l'écrivain américain Ernest Hemingway dont on retrouve d'ailleurs deux extraits présentés dans ce chapitre (p. 163 et p. 173). Les auteurs du manuel ont opté pour une nouvelle réaliste intitulé *Le K* de l'italien Dino Buzzati qu'ils présentent en quatre séquences narratives dont les trois premières sont intitulées respectivement : *Le K* (p.

153-154), *L'obsession de Stefano* (p. 167) et *Vie de marin* (p. 178-179). Celle-ci bien que jouant sur l'illusion réaliste se trouve néanmoins traversée par un effet de fantastique. Dans l'ensemble, la nouvelle transporte l'élève dans l'univers de Stefano, 12 ans qui rêve, en découvrant la mer du bateau de son père, de devenir comme lui, capitaine d'un navire et dont le destin se trouve scellé à celui du K.

Ce thème est non seulement abordé à travers les quatre extraits de cette nouvelle de Buzzati, mais aussi dans d'autres extraits comme celui de Jules Verne intitulé *Happé par une poulpe* (p. 160), celui de Bernard Clavel intitulé *Les tortues de mer* (p. 170), celui d'Ernest Hemingway tiré de *Le vieil homme et la mer* et celui de Pierre Loti tiré du *Pêcheur d'Islande* (p. 175), à chaque fois dans un contexte différent. Les savoirs construits autour de ces textes littéraires seront abordés dans la partie culture littéraire.

Nous pouvons dire donc, d'une manière générale, que les thèmes inscrits en première année secondaire Lettres, par leur nombre tout comme la diversité des domaines auxquels ils renvoient, donnent une idée assez précise sur les modes d'appréhension et de construction des savoirs culturels. Dans cette diversité de thèmes proposés, l'élève se trouve souvent confronté à certains textes qui offrent des réponses sûres des questions qui ouvrent sur la réalité du monde et à d'autres le dotant des outils nécessaires susceptibles de l'amener à se prévaloir d'une certaine lucidité sur son propre temps. Ces objectifs sont poursuivis de la même manière en deuxième année secondaire, avec des contenus et des pratiques permettant de nourrir cette culture générale. Ainsi, le nombre de thèmes retenus pour cette année est de l'ordre de six et s'articulent autour de deux grands thèmes fédérateurs :

- I. Les grandes réalisations scientifiques et techniques (l'aérospatiale, la conquête spatiale), les médias et télécommunications, la médecine) ;
- II. Voyages et explorations à travers l'histoire universelle (les différentes civilisations, les grands sites du passé, le patrimoine universel).

Pour ce qui est du premier projet ayant pour objet d'étude le discours objectivé, la majorité des textes de la première séquence, trois sur quatre au total, sont en lien avec le domaine de la biologie. *La société des abeilles* (p. 15) tiré du Manuel de Biologie (Hatier, 5<sup>ème</sup>) initie au mode d'organisation et de hiérarchisation sociale des abeilles :

- La reine ;

- Les faux bourdons et
- Les ouvrières.

*Les relations dans un écosystème* (p. 17), texte tiré lui aussi d'un Manuel de Biologie (Bordans, Collection Tavernier, 5<sup>ème</sup>), traite de l'étude des milieux. L'élève y trouve des explications fort savantes à propos des relations entre espèces animales et végétales qui habitent un même milieu, notamment le réseau de relations alimentaires ou réseau trophique qui s'établit entre eux. *La cellule animale* (p. 19) de C. Patin et J-C. Boisson tiré de *Eléments de biologie* apporte des éclairages quant à cette petite partie de la matière vivante possédant les propriétés fondamentales de l'être vivant qui est la cellule. En plus d'un premier repère historique, le XIXe siècle, qui a vu naître la théorie cellulaire, un rappel du même genre situe l'élève vis-à-vis de la cytologie, science qui étudie la cellule, née des observations du Hollandais Zacharia Jansen au XVII e siècle et ayant évolué grâce à l'apport du microscope électronique en matière de grossissement de cette partie de la matière.

*La science* (p. 20) d'Albert Jacquard tiré du texte « À toi qui n'es pas encore né » revient sur l'apport de ce domaine de connaissances à l'homme en matière de prise de conscience de sa propre existence et de compréhension du monde. L'approche choisie permet d'aborder le thème du point de vue historique en rappelant, à partir de l'exemple du feu, les différents moments que l'explication scientifique fait vivre à l'homme tout au long de l'histoire : de l'angoisse à l'étonnement, au questionnement, à l'émerveillement.

La séquence deux s'ouvre sur un texte tiré du manuel de Biologie (Bordas, Collection Tavernier, 5<sup>ème</sup>) intitulé *Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique* (p. 24). Le texte aborde la question du combat biologique mené contre les ravageurs de culture (insectes, micro-organismes et champignon microscopiques). Le développement permet de mettre en évidence les moyens utilisés dans cette lutte : d'abord chimiques, donc à risque (insecticides et fongicides) puis le recours aux « ennemis » naturels des ravageurs des cultures : l'exemple de la coccinelle permet d'illustrer le propos.

*Manipulation du vivant* d'Albert Jacquard (p. 26) revient sur les exploits réalisés dans le domaine des sciences de la vie et les inquiétudes qu'ils charrient avec eux. Partant d'une découverte fondamentale qui a tout transformé, la molécule d'ADN, l'auteur pose, à travers l'exemple des céréales, la question des modifications génétiques apportées par de grandes sociétés agroalimentaires supranationales dont le projet vise à mettre au point de

nouvelles espèces capables de résister à certains vecteurs de maladies. Entre les coûts de production abaissés et les éventuels dangers, la question de l'arbitrage demeure posée.

Toujours à propos du thème de la science, le texte intitulé *Les séismes* (p. 29) tiré du *Manuel de Biologie* (Bordas, Collection Tavernier, 4<sup>ème</sup>) expose, tout au début, la théorie de la tectonique des plaques. L'élève y apprend que le globe terrestre serait constitué de deux couches : la lithosphère et l'asthénosphère, termes qui reçoivent toute l'attention requise par l'auteur, à travers les explications fournies dans le premier paragraphe. Celles-ci servent de base aux éclaircissements apportés (2<sup>ème</sup> paragraphe) quant au phénomène de l'activité sismique notamment celles concernant la distinction entre zone de cassure ou hypocentre et les vibrations qu'elle provoque que l'élève apprend à distinguer.

Enfin la troisième séquence, très brève, n'en contient qu'un seul texte intitulé *Trois clés de la génétique* (p. 33-34), tiré de *Le courrier de l'UNESCO*. Ce dernier dont la teneur est d'une certaine manière rendue explicite dans un énoncé sous forme de sous-titre donné, tout en haut, en rouge « *De l'ADN aux manipulations les plus « courantes », quelques explications aussi simples que possible* », se présente en trois moments sous-titrés comme suit:

Qu'est-ce qu'un gène ?  
Le clonage « à la Dolly » et  
Comment corriger une anomalie génétique.

Son contenu n'est pas sans rappeler *Manipulation du vivant* d'Albert Jacquard, cet autre texte déjà vu (p. 26). Par rapport à ce dernier, *Trois clés de la génétique* apporte plus d'informations que ce soit concernant cette composante essentielle de la cellule, l'ADN, dont le texte définit les caractéristiques de manière profuse ou en ce qui concerne les manipulations génétiques expliquées d'abord sous le label de *clonage*, terme que l'élève découvre à travers l'exemple de la fameuse brebis *Dolly*, puis à travers la correction des gènes défectueux ou anomalies génétiques.

Les textes du deuxième projet intitulé *Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes* ne semblent pas, dans leur majorité, s'articuler autour d'un thème fédérateur unique comme c'est le cas du premier projet et ceux du manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres. Ceux-ci touchent à plusieurs domaines et donc à une multitude de thèmes : *Plaidoyer pour l'action* d'Albert Jacquard (p. 53) traite de la question du devenir des hommes, *Parrainer un enfant dans le monde* (p. 56) du journaliste aborde le sujet du parrainage des enfant du Tiers-

Monde, *Protéger le patrimoine* de A. Benfodda (p. 58) traite du thème de la sauvegarde et de la valorisation du patrimoine, *Éloge de la vie bédouine* de l'Emir Abdelkader (p. 60-61) est un discours apologétique qui met en valeur la vie bédouine, *Plaidoyer pour un tourisme consensuel* de Mike Robinson (p. 62-63) revient sur l'impact du tourisme sur la culture, *Dérive de la science* d'Albert Jacquard (p ; 64) met en évidence les bouleversement des réalisations techniques sur la vie quotidienne des hommes, *Venise ou la kermesse frénétique* de E. Edelmann (p. 66) discute l'impact du tourisme de masse sur la ville de Venise et son patrimoine. Seuls les textes de la séquence trois, au nombre de trois : *La solution des petits réacteurs* (p. 67) tiré de Le Courrier de l'UNESCO (février 2001), *La peste et le choléra* (p. 67-68) tiré aussi de Le Courrier de l'UNESCO (février 2001) et *Le nucléaire, parade à l'effet de serre ?* (p. 69-70) de Christine Laurent, texte tiré encore de Le Courrier de l'UNESCO de Février 2001, partagent d'une certaine manière le même thème, le nucléaire, qu'ils traitent de différents points de vue : l'inscription de ce véritable substitut du charbon dans les mécanismes de flexibilité (protocole de Kyoto), face à la demande croissante en énergie et aux diktats du mouvement écologiste qui refuse la réhabilitation du nucléaire, pour le premier et le second, l'industrie nucléaire et le réchauffement climatique pour le troisième. Il s'avère pourtant, après réflexion, que l'essentiel de tous ces textes passés en revue ici tourne autour d'une question essentielle, cruciale que les élèves sont conduits à comprendre, celle d'apprendre à réfléchir le devenir de l'humanité face à tous les périls qui la guettent. Une expérience scolaire indéniable pour apprendre à comprendre certaines problématiques des temps modernes.

S'agissant des écrits inscrits dans le troisième projet ayant pour objet d'étude le reportage touristique et le récit de voyage, le choix des auteurs oscille entre textes journalistiques : *Carnet de voyage. De Niamey à Gao* (p. 88-90), *Azefoun, la mer et le reste ...* (p98- 99), *Chronique de Maghnia à El Kala. Oran* (p. 109-110), *Une journée ordinaire dans la vie d'Ida Leo en 2020* (p. 127-131), *De quoi sera fait demain ?* (p. 135), et textes littéraires : *De Djelfa à Laghouat* tiré de *Un été au Sahara* de Eugène Fromentin (p. 92-95), *Le départ pour l'exil* tiré du roman *Les chemins qui montent* (p. 103-106), *Winston, le prodige* tiré de Kit Read, *Trois nouvelles de l'an 2000* (p. 112-119) et *Galerie des célébrités* de Michel Jeury (124-125).

Dans l'ensemble, nous pouvons penser que certains textes, ceux se rapportant au reportage touristique et au récit de voyage, ont pour vocation de donner, à travers des

expériences réellement vécues, consignées puis racontées, le goût de l'aventure, en faisant découvrir aux élèves soit des réalités locales authentiques (*Azeffoun, Maghnia, El Kala, Oran, Ighil Nezman, etc...*) dont certains à travers le regard de l'autre (*Djelfa, Laghouat*), soit des réalités étrangères que l'élève découvre à travers des noms de lieux situés ailleurs : Afrique (Niamey, Gao), Europe (Venise) et à partir desquels peuvent naître des évocations, des sensations, des couleurs même et des odeurs qui surgissent des représentations correspondantes et qui peuvent donner à rêver à l'élève. Nous pouvons voir aussi, à travers la vision prospective que les textes se rapportant à la nouvelle d'anticipation proposent, une invitation à se projeter dans l'avenir, à travers des scénarios élaborés d'autres mondes possibles, comme dans : *Une journée ordinaire dans la vie d'Ida Leo en 2020* (p. 127-131), *De quoi sera fait demain ?* (p. 135), *Winston, le prodige* tiré de Kit Read, *Trois nouvelles de l'an 2000* (p. 112-119) et *Galerie des célébrités* de Michel Jeury (124-125).

Telle semble aussi la vocation d'autres textes qui prolongent, d'une façon ou d'une autre, le sujet de la vision prospective à travers les écrits proposés dans le cadre du Dossier *Pour en savoir plus* (p. 137-140) qui clôt le projet. Cinq textes, intitulés respectivement : *2006-2016 Ces inventions vont changer nos vies* (p. 137-138), *Un Airbus avec salle de sport* (p. 138), *OGM : une fraise aussi grosse qu'un melon* (p. 139), *Avion à hydrogène ou dirigeable électrique* (p. 139) et *A 200 km/h dans la voiture sans pilote*, traitent de questions diverses se rapportant à ce sujet. Le premier situe les événements dans un avenir lointain, le 15 septembre 2075, et aborde la question des innovations les plus surprenantes dans la vie des hommes, d'abord à travers l'exemple d'un immeuble moderne du X<sup>ème</sup> arrondissement de Paris (Auricome, « home restau », téléportation, « annulateur de nuisances sonores », petit jardin suspendu et ombragé à chaque étage, vitres autonettoyants, maillot thermorégulateur) puis de la Deep Tower, première tour souterraine de 400 mètres de profondeur à Dubai. Le deuxième texte, comme son titre l'indique, évoque le cas de l'Airbus A480 doté d'une salle de sport, d'un spa et même d'un court de squash. Le troisième parle de quelques prouesses réalisées dans le domaine des OGM : fraise de la taille d'un melon, tomates aux couleurs éclatantes, riz riche en bêta-carotène pouvant redonner la vue aux enfants atteints de cécité mais dont la date, 2012, ne permet plus aujourd'hui d'étudier son contenu dans la perspective d'une évolution possible. Le quatrième prolonge le texte *Un Airbus avec salle de sport* (p. 138) en présentant un certain nombre de modèles : « Big Shark », le « super-concorde » et l'Arbus A480 et dont l'un, le premier avion à hydrogène réalisé en 2069, avec une vitesse de l'ordre de 5500 km/h, capable de traverser la planète sans une goutte de kérosène. D'autres

réalisations futuristes du même genre trouvent leur place dans ce texte comme le dirigeable électrique qui s'alimente à combustible, capable de transporter de lourdes charges, un TGV pouvant dépasser, en 2029, les 500 km/h (2029) et une autre évolution en 2057 dans le domaine du cyclisme, avec un vélo permettant aux cyclistes de rouler sans effort à 40 km/h de moyenne.

Incontestablement donc, les textes de ce projet s'articulent autour d'un thème fédérateur qui est le voyage et les savoirs dispensés à l'élève, à travers ceux-ci, sont géographiques, économiques, culturels et sociaux (modes de vies, etc.) pour les premiers, inventifs et exploratoires pour les seconds : l'élève, par anticipation, apprend à donner du sens aux faits possibles. Ce qui est à remarquer dans l'ensemble, cependant, c'est que les auteurs du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS ne semblent pas suivre à la lettre les termes du programme se rapportant à cette année, en matière de thèmes choisis. Rares sont, par exemple, les textes qui appartiennent aux domaines que recouvrent, dans les programmes (tableau synoptique), la médecine, les grands sites du passé et le patrimoine universel. Ceux relatifs aux thèmes de l'aérospatial (conquête de l'espace) et des médias et télécommunications demeurent quasiment introuvables.

Enfin, le dernier projet intitulé *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir*, destiné aux classes de lettres, se veut une réflexion sur l'art du théâtre.

Concernant la troisième année secondaire, un premier balayage des textes inscrits dans le manuel scolaire donne l'impression que les auteurs ne suivent pas, eux aussi, les recommandations du programme, en matière de thèmes choisis pour cette année dont l'ensemble s'articule autour d'une seule rubrique (Tableau synoptique) intitulée *L'homme contemporain* mais qui touchent néanmoins à des thèmes variés comme : *les défis du 3<sup>ème</sup> millénaire, la mondialisation des échanges, la solidarité, la justice, les droits de l'homme, les ONG et la réflexion sur les arts : théâtre, cinéma, musique et peinture*. C'est du moins ce que l'analyse des textes du premier projet donne à penser, surtout que ceux en lien avec l'objet d'étude, *Textes et documents d'histoire*, l'emportent sur ceux indiqués dans les programmes, au titre de *Thématiques (savoirs civilisationnels)*.

## **- Thème n° 07 : La mémoire collective**

En effet, ce premier projet s'organise dans son ensemble autour du thème de la mémoire, celle de la colonisation française et de la guerre d'Algérie, thème qui n'appartient à aucun domaine que recouvre la rubrique déjà citée, intitulée *L'homme contemporain*, dans le programme. Un court texte ayant pour intitulé *La colonisation française* (P.12), tiré de *Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie*, du site Internet *el-mouradia.dz*, annonce alors la couleur, avec une présentation courte et chronologique de quelques dates historiques se situant entre le 08 mai 1945 et le 05 juillet 1962. Suit alors une suite de textes pouvant s'organiser autour de plusieurs sous-thèmes :

**- Le thème de la colonisation française**

Parmi les textes qui traitent de ce thème, nous noterons :

- *La société européenne d'Algérie* (p. 18) de Mahfoud Kaddache tiré de *La conquête coloniale et la résistance* : ce texte raconte l'histoire de l'intrusion du peuplement européen en Algérie entre 1840 et 1870 ;
- *La population urbaine en Algérie dans les années 1920* (p. 20), autre extrait de Mahfoud Kaddache tiré du même livre précédemment cité : ce texte explique les raisons de l'augmentation de la population européenne par rapport à la population musulmane ;
- *Une guerre sans merci* (p. 43), un autre extrait de Mahfoud Kaddache tiré du texte précédemment cité, raconte les vraies raisons de la conquête de l'Algérie, en 1830.

**- Le thème des massacres**

- *Delphine pour mémoire* (p. 27-28) de Didier Daenincks tiré de *Actualité de L'Emigration* : ce texte revient sur quelques massacres commis entre le mois d'octobre 1961 et le 08 février 1962 par l'OAS et le préfet Papon à Aubervilliers, Paris,
- *Histoire du 8 mai 1945* (p. 31-32) de M Yousfi, tiré de *L'Algérie en marche* : ce texte relate l'histoire des massacres commis contre les manifestants le jour du 8 mai 1945 dans le Constantinois et à Sétif ;
- Un extrait non titré de *L'Algérie en marche*, Tome I (p. 48) de M. Yousfi, revient sur le souhait des Algériens, la veille du 8 mai 1945, celui d'accéder au rang des peuples libres ;

**- Le thème de la guerre**

- *Le 1<sup>er</sup> Novembre 1954 à Khenchela* (p. 33) de Salem Boubakeur tiré de *Le 1<sup>er</sup> Novembre à Khenchela* : ce texte raconte l'histoire du déclenchement de la révolution algérienne dans cette ville de l'Est ;
- *Le bras de fer avec l'ordre colonial* (p. 45-46) de Réda Malek, tiré de *l'Algérie*, se veut un témoignage à propos de la manière dont le F.L.N a permis de ressouder en nation ;

**- La femme pendant La Guerre de Révolution**

- *Femmes algériennes dans les camps* (p. 35-36) de M. Kaddache tiré de *Récits de feu* : ce texte relate la souffrance mais aussi le courage des femmes algériennes dans les camps ;
- *Les Algériens et la guerre* (p. 50-51) de Khaoula Taleb Ibrahim, tiré de *Mémoire collective*, se veut un hommage aux femmes qui ont, d'une manière ou d'une autre, contribué à la mobilisation du peuple algérien durant la guerre de libération.

En plus de ces textes qui traitent du sujet de la colonisation française et de la guerre d'Algérie, un autre texte, le seul, *Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes* (p. 14-15) de Dominique Sourdel, tiré de *Histoire des Arabes*, raconte la conquête arabo-musulmane d'un vaste territoire qui s'étend de l'Égypte au territoire espagnol, en passant par l'Afrique du Nord et où nous trouvons cités les acteurs principaux de cette conquête : Amr pour l'Égypte, Okba pour l'Afrique du Nord et Tarik Ibn Ziyad pour le territoire espagnol.

Nous voyons bien donc que les textes proposés dans le cadre de ce projet couvrent, si l'on excepte ce dernier, une ère qui s'étale sur la période 1840-1961 mais dont les moments abordés ne sont pas éclairés de la même manière. L'ordre chronologique des événements étudiés n'est pas tout à fait respecté ne serait-ce que parce qu'au niveau de la deuxième séquence, le texte *Delphine pour mémoire* (p. 27) qui se veut, comme nous l'avons déjà vu, un témoignage à propos des massacres commis entre le 17 octobre 1961 et le 8 février 1962 est situé, dans le manuel scolaire, avant *Histoire du 8 mai 1945* (p. 30-31). Pour le reste, il semble que le choix de ces écrits soit propice à la construction d'un certain nombre de savoirs culturels historiques surtout que certains textes se complètent et s'éclairent les uns les autres tant ils abordent le même sous-thème ou des sous-thèmes proches. C'est, par exemple, le cas de *La société européenne d'Algérie* (p. 18) et *La population urbaine en Algérie dans les années 1920* (p. 20) qui donnent, d'une certaine manière, à réfléchir sur les mutations démographiques qu'a connues l'Algérie entre 1840 et 1921, suite à l'arrivée massive

d'européens, constitués essentiellement de Français mais aussi d'Espagnols, de Maltais aux origines sociales diversifiées. Dates et données chiffrées permettraient mieux, pensons-nous, d'en retenir le contenu. C'est aussi le cas d'*Histoire du 8 mai 1945* (p. 31-32) et de *L'Algérie en marche*, Tome I (p. 48) qui partagent le même sous-thème, le 8 mai 1945, mais dont l'un, le premier, raconte les massacres qui ont suivi les manifestations à Sétif et l'autre, le second, le souhait des Algériens, la veille de cette date historique suite à la victoire des alliés sur l'Allemagne nazie, des Algériens qui eux aussi avaient versé leur part de sang durant La Première Guerre mondiale. *Femmes algériennes dans les camps* (p. 35-36) et *Les Algériens et la guerre* (p. 50-51) se complètent aussi dans la mesure où tous les deux rappellent le rôle de la femme algérienne pendant la guerre de révolution. Mais le rapport avéré entre deux textes n'est pas la seule occasion pour parler de l'opportunité offerte en vue de travailler l'intertextualité. Beaucoup d'interférences explicites mais aussi implicites permettent d'établir des rapprochements entre ces éléments du corpus.

Les savoirs proposés sont donc diversifiés et invitent les élèves à réfléchir par eux-mêmes sur des périodes et des événements porteurs de valeurs et de significations, à partir de supports authentiques : des extraits de textes historiques qui racontent des faits connus et donnés pour vrais, permettant la circulation d'éléments de l'histoire dans le discours scolaire ainsi que « *la transmission d'une représentation partagée de la mémoire collective et du territoire commun* » (Audigier, 2000 : 6).

D'autres thèmes indiqués dans la rubrique *Thématiques (savoirs civilisationnels)* du programme semblent avoir, à leur tour, une certaine visibilité dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS sans pour autant qu'ils soient traités de la même manière que celui que nous venons d'analyser, dans le cadre d'un seul projet didactique. *Les défis du 3<sup>ème</sup> millénaire*, par exemple, est un thème qui a une certaine affinité avec beaucoup de textes qui forment le corpus à lire même si, pris ensemble, ces écrits ne dessinent pas une direction précise. Les transformations profondes que connaît le monde aujourd'hui dans les domaines les plus divers ne permettent pas à l'école de donner une représentation précise et cohérente des exigences du monde moderne. L'idéal serait, sans doute donc, de fonder une école ouverte sur la société elle-même et ses préoccupations, selon une politique tournée vers la valorisation du progrès humain et la compréhension de l'être et de ses actions. Cette tendance se laisse deviner à travers des textes qui traitent, entre autres, de la question :

- des OGM : *Les OGM en question* (p. 65-66), *Le « Titanic » et les OGM* (p. 76-78) ;
- de *La crise des certitudes* (p. 90-91),
- de la menace que présente aujourd'hui Google sur la société et la vie privée des personnes : *La naissance d'un géant* (p. 104), *Insatiable Google* (p. 105-106), *Votre vie privée n'a plus de secret* (p. 107-108), *Par-delà le bien et le mal* (p. 109) et *La philanthrope version 2.0* (p. 110).

La question des droits fondamentaux se trouve elle-aussi interrogée dans ce manuel de 3<sup>ème</sup> AS, à travers des textes qui touchent à des sujets variés : racisme, inégalités sociales et même à des questions épineuses qui partagent les opinions comme celle relative au droit du malade d'être informé sur sa santé. Pour ce qui est du problème du racisme, deux textes de Tahar Ben Djelloun intitulés respectivement *Comment reconnaître le racisme ?* (p. 72-73) et *Le racisme expliqué à ma fille* (p. 74) se trouvent en lien direct avec cette thématique. L'auteur considère cette attitude d'hostilité et de mépris à l'égard de l'autre, souvent fondée sur l'idée de l'origine ou de l'appartenance raciale ou ethnique, non seulement à travers un regard critique (1<sup>ère</sup> texte) mais aussi d'un point de vue didactique (second texte).

Pour ce qui est des inégalités sociales, deux textes invitent à réfléchir sur l'origine du problème : *La propriété privée, facteur d'inégalité* (p. 100) et *La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau* (p. 101). Il s'agit en fait d'une réflexion sous forme d'échange de points de vue entre deux grands penseurs du XIII<sup>e</sup> siècle : Rousseau et Voltaire.

Autre question relevant du domaine des droits fondamentaux, celle concernant le droit du malade d'être informé sur son état de santé, se trouve soulevée à travers un texte intitulé *Faut-il dire la vérité au malade ?* (p. 80) qui donne l'occasion à l'élève d'exercer son sens critique.

Dans le débat concernant les valeurs qui peuvent être enseignées aux élèves du secondaire, le thème de la solidarité trouve une place tout à fait légitime et peut se justifier par le besoin de faire réfléchir sur ce qui suscite des problèmes dans une société démocratique. Ce thème se trouve donc abordé dans ce manuel de 3<sup>ème</sup> AS, à travers un extrait de *l'Incendie* de Mohamed Dib (p. 68-69). La scène racontée se déroule à Tlemcen, en 1939, et relate un événement des plus importants dans la vie des fellahs de Beni-Boublen : une réunion avec Hamid Serradj, un citoyen instruit, « *pour réfléchir et discuter de leur condition misérable* ».

Il va sans dire que la réflexion autour de cette question permet de renforcer chez les apprenants le sens de la lucidité, de les éclairer quant à l'implication des actes personnels pour la communauté, et de développer chez eux l'intelligence du monde social dans lequel ils vivent.

En guise de conclusion de ce premier volet, il importe donc de souligner que le corpus est constitué majoritairement d'objets très hétérogènes dans leur forme et leur origine mais dont l'objectif reste le même : faire apprendre aux élèves du secondaire à mieux lire pour mieux se familiariser avec la culture de l'écrit. Force est donc d'admettre que, dans leur effort d'interprétation des recommandations officielles, les auteurs des manuels scolaires du secondaire jugent opportun de multiplier, pour chaque séquence pédagogique, les rencontres avec des textes qui offrent des réponses ou invitent à réfléchir sur des questions qui ouvrent sur la réalité du monde. Les contours de ce constat que nous venons de dessiner à grands traits et dont nous savons qu'il est incomplet et qu'il ne tient que peu compte d'une réalité complexe montre que l'importance de cette pratique dans la construction des connaissances situe aujourd'hui la culture dans les missions de l'école et nous amène à accepter l'idée que l'une des vocations premières des contenus d'enseignement/apprentissage est d'asseoir une culture commune en vue de créer des références en lien avec les grandes problématiques du monde contemporain.

### **3.2 | Du rapport à la culture littéraire et artistique**

Culture littéraire est l'un de ces concepts dont les experts semblent se méfier et abordent avec précaution. Il semble même que, contre toute attente, ceux qui l'ont approché ont évité d'une manière ou d'une autre à le définir dans leurs travaux. Alain Viala est de ceux-ci. Dans *La culture littéraire* (2009), étude célèbre qui se décline en pas moins de 267 pages, l'auteur se garde d'emprunter le chemin obligé de la définition pour éclairer ce concept, préférant l'aborder par le détour des itinéraires de connaissance qu'appelle et propose cette dite culture générale : « *Je vous propose donc de prendre un instant pour préciser de quoi il est question lorsque l'on parle de culture littéraire, de parcourir les réflexions indispensables sur la logique de cette culture* ». (2009 : 17)

Faute d'une définition qui le concerne donc, certains posent la condition d'une fréquentation régulière des œuvres littéraires comme préalable nécessaire à son

développement. Ainsi, par exemple, pour les auteurs de : *Une culture littéraire à l'école* qui pensent qu' :

Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres littéraires. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité de retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent de nouvelles lectures. Bref, qu'il s'agisse de comprendre, d'expliquer ou d'interpréter, le véritable lecteur vient sans cesse puiser dans les matériaux riches et diversifiés qu'il a structurés dans sa mémoire et qui sont, à proprement parler, sa culture. (2008 : 01)

L'objectif de la réflexion qui se rapporte ici à ce sujet est, par conséquent, d'examiner les conditions d'une telle entreprise, à travers les itinéraires de connaissances que dessine la fréquentation des textes littéraires tout au long du cycle considéré. Mais avant d'aller plus loin, disons d'abord un mot à propos de destin particulier qu'a connu le texte littéraire au secondaire.

Après avoir été « *le vecteur obligé de toute acculturation et de toute formation* » (Chartier et Hébrard, 1989 : 192), le texte littéraire est devenu problématique dans son rapport à l'enseignement/apprentissage des langues. Une suite de ruptures épistémologiques lui a réservé un sort particulier, à commencer par sa mise en cause pour son écart par rapport à la norme que l'école souhaite inculquer aux apprenants. S'ensuit alors et pendant plusieurs années sa dilution dans la notion de texte authentique. Le début des années 80 a connu, toutefois, un regain d'intérêt pour le texte littéraire, suite à la réunion d'un certain nombre de circonstances que Martine Abdallah-Pretceille résume à sa manière ainsi :

le retour du sujet, la valeur accordée à l'étude des représentations, le recours à la compréhension, la reconnaissance de la pluralité des points de vue et d'une certaine forme de relativisme méthodologique constituent autant de raisons qui justifient le retour du texte littéraire comme témoignage de l'expérience individuelle et de l'apprentissage de l'altérité et du divers.

Cuq et Gruca témoignent, de leur côté, de ce retour dans le domaine de la didactique du FLE :

La littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont refait leur apparition dans les méthodes de langue dès le début des années 1980 et l'on peut affirmer que ce « retour », bien qu'il se réalise de manière confuse, a été validé par l'approche communicative : depuis, la tenue de colloques et la publication de nombreuses recherches portant sur l'enseignement de la littérature ou l'utilisation du texte littéraire dans une classe témoignent à l'évidence de la réintégration de ce domaine dans le champ d'étude de la didactique du FLE. (2003 : 373)

L'histoire retient toutefois que, dans le contexte algérien, le texte littéraire a plus ou moins échappé à un tel destin et les programmes et manuels scolaires des différentes époques peuvent témoigner de ce sort singulier qui lui a été réservé même s'il n'en reste pas moins que, souvent, la dimension culturelle qu'il porte a été, au moins dans les finalités, reléguée à l'arrière-plan.

Aujourd'hui encore, et malgré l'évolution du corpus à enseigner et des méthodes de lecture, le développement d'une culture littéraire chez les élèves du secondaire est appelée à composer avec une réalité singulière tant les conditions d'une fréquentation régulière des textes littéraires ne semblent pas encore être réunies. Dans la masse des textes proposés aux élèves tout au long des études secondaires, les textes littéraires sont une part, certes non négligeable, mais seulement une part du long corpus à étudier. Le contact avec les textes littéraires, pour ces élèves, est loin d'être régulier et il se passe parfois des semaines entières entre la lecture analytique de deux textes littéraires. L'organisation des contenus en projets pédagogiques dont la durée de réalisation est variable, et pouvant occuper tout un trimestre, permet, néanmoins, de compenser ce qui se perd en matière de contact régulier surtout que, pour chaque niveau d'études, au moins un objet littéraire est inscrit dans les programmes. Nous pouvons ainsi, en nous appuyant sur les progressions annuelles élaborées par le site [www.oasisfle.com](http://www.oasisfle.com), délimiter les périodes pendant lesquelles le travail s'articule uniquement autour de ces d'objets spécifiques :

<b>Année</b>	<b>Objets d'étude</b>	<b>Périodes</b>
<b>1<sup>ère</sup> AS</b>	La nouvelle réaliste	Avril-mai
<b>2<sup>ème</sup> AS</b>	Le discours théâtral	Novembre-décembre
	La nouvelle d'anticipation	Février-mars
	Le récit de voyage	Avril-mai
<b>3<sup>ème</sup> AS</b>	La nouvelle fantastique	Avril-mai

**Tableau 21 Objets d'étude et périodes par niveau**

Dans le trajet varié et ambitieux de lecture, constitué principalement mais non exclusivement de ces objets d'étude, ce qui est à noter, c'est surtout que la fréquentation de différents genres littéraires est une réalité inscrite dans les programmes et manuels scolaires qui restent ouverts aussi bien au théâtre, au roman, à la poésie, qu'aux genres mineurs comme

le conte, la fable, le récit de voyage et la chanson et permettent ainsi de doter les élèves, tout au long du cycle, de références plus ou moins solides et partagées.

### 3.2.1 | Le roman et l'extrait romanesque

Long récit en prose, le roman, trouve son origine, en Occident, dans les écrits de Rabelais (les cinq livres de 1532 à 1564) et Cervantès (*Don Quichotte*, 1605-1615). Genre majeur aujourd'hui, cette catégorie de texte littéraire n'a pas joui, au fil des siècles, du prestige et de la noblesse du théâtre et de la poésie. L'essor qu'il a connu, cependant, au XIX<sup>e</sup> siècle suite au succès considérable d'un certain nombre d'œuvres auprès du public (*Le Rouge et le Noir*, *L'Éducation sentimentale*, *Le Père Goriot*, *Une Vie*, *Madame Bovary*, *Les Misérables*, etc.) a fait de lui un objet de première consommation et de l'auteur une figure emblématique de la société de l'époque. Tout au long de ce siècle et jusqu'aux débuts du XX<sup>e</sup> siècle, différents courants littéraires (romantisme, réalisme, naturalisme) ont trouvé leur retentissement dans ce genre fictif qui devint par la suite ouvert à d'autres codes d'écriture plus originaux.

Le XX<sup>e</sup> siècle assure au genre une large place à la fois dans la consommation de masse, suite au développement des bibliothèques publiques, et dans l'enseignement des langues mais force est de constater que le temps imparti à l'étude des textes littéraires a été réduit sensiblement, ce qui laisse aujourd'hui peu de place à ce genre dont la longueur constitue souvent le handicap majeur quant à son utilisation en classe de langue car ne permettant pas la lecture intégrale. Le projet de lecture de romans se résume, par conséquent, souvent à la lecture d'extraits.

L'analyse des manuels du secondaire nous confirme dans cette idée et nous autorise toutefois à dire que, dans l'ensemble et sur les trois années du secondaire, l'extrait romanesque dont la présence peut être qualifiée de sporadique constitue le parent pauvre du corpus enseigné. Ainsi, en 1<sup>ère</sup> AS Lettres, le manuel ne propose que quelques extraits choisis parmi les œuvres suivantes : *Jours de Kabylie* (roman, Mouloud Feraoun, p. 79), *Le maître immobile* de P. Dupuis (p. 157), *L'incendie* (Mohamed Dib, p. 157), *Germinal* (Emile Zola, p. 157), *Le vieil homme et la mer* (E. Hemingway, p. 163 e 173), *Les Chouans* (roman, Balzac, p. 176, *Le rêve* (Emile Zola, p. 186).

*Jours de Kabylie*, *Le vieil homme et la mer* et *Les Chouans* sont les seuls extraits romanesques faisant l'objet d'une lecture analytique. Les autres, *Le Maître immobile* de Dupuis, *Hafnaoui le magnifique* de l'écrivaine égyptienne Out El Kouloub, *L'incendie* de Dib et *Germinal* de Zola (p.157) participent de l'approfondissement du schéma narratif tandis que l'autre extrait du roman *Le vieil homme et la mer* d'Hemingway et *Sa majesté des Mouches* de William Golding (p. 163) servent de supports à une activité qui consiste à rattacher une situation initiale à une situation finale.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que l'approche de ces extraits porte nécessairement sur ce qui est spécifique aux textes littéraires, c'est-à-dire les procédés utilisés à des fins esthétiques. Ainsi, par exemple, si le recours à *Jours de Kabylie* peut s'expliquer par la visée explicative de cet extrait qui permet de : «faire comprendre les règles qui régissent les rapports sociaux dans une communauté villageoise » (Djilali, p. 34), ceux de Balzac et d'Hemingway sont aussi l'occasion pour l'élève de lire des descriptions et de repérer leurs organisations.

En matière de représentation des aires culturelles, la découverte d'un certain nombre d'écrivains venant d'horizons divers permet aux élèves de situer le genre romanesque dans un champ large, à commencer par *Jours de Kabylie* (Feraoun) et *L'incendie* (Dib) qui donnent une certaine visibilité à la littérature algérienne de langue française dans ce manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres. Rien n'interdit, toutefois, de penser que cette présentation reste en deçà des espérances. *Les Chouans* de Balzac (p. 176) et *Le Rêve* d'Emile Zola (p. 186) attestent de la place réservée à la littérature française du XIX<sup>e</sup> siècle dans ce manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres. Les littératures belge (*Le Maître immobile* de Patrick Dupuis), américaine (*Le vieil homme et la mer* d'Ernest Hemingway) et britannique (William Golding, *Sa majesté des Mouches*) font elles aussi une entrée timide. Ce n'est certes pas assez suffisant, mais il faut tout de même reconnaître dans cet effort une entreprise de nature à conduire les élèves à l'acquisition d'un savoir aussi bien littéraire que culturel. Le manuel devient ainsi le siège d'un dialogue animé entre certains courants littéraires et différentes époques, pour répondre aux impératifs d'une formation tournée vers la familiarisation avec les autres cultures francophones et l'ouverture sur le monde, comme l'entend le discours des programmes, à travers ses finalités spécifiques.

En 2<sup>ème</sup> AS, le genre est encore amoindri et son champ d'action se trouve par la suite également rétréci. C'est alors peu dire qu'avec quatre extraits il est à peine rendu perceptible.

Dans cette visibilité très serrée que lui prête le manuel scolaire, Feraoun s'assure la part du lion avec trois extraits de son roman *Les chemins qui montent* étudiés dans le cadre de la deuxième séquence du troisième projet (p. 103-106) sous le titre *Le départ pour l'exil*. En plus des références culturelles fournies, le travail sur ces extraits est aussi l'occasion d'approfondir un certain nombre de notions. C'est le cas du point de vue du narrateur et du cadre spatio-temporel, des personnages (extrait 1) et de l'atmosphère (extrait 3).

À côté de Feraoun, Raymond Queneau s'assure lui aussi, avec *Le vol d'Icare*, une place dans ce manuel scolaire bien que modeste. Présenté sous le titre *Soyez moderne, que diable !* (p. 165), l'extrait sert à une activité de production écrite. Deux phrases, à titre de chapeau, résument le contenu du roman : « *Icare, le premier homme qui, selon la légende, a osé voler comme un oiseau, revient dans le Paris de 1895 où roulent les premières voitures automobiles. Naturellement, il s'intéresse aux moyens de transport* ».

L'activité jointe à ce texte, la seule en tout cas, se fixe pour objectif la scénarisation d'un texte puisque la consigne, tout en bas, consiste à dire :

*Adaptez ce texte à la scène. Complétez-le avec des didascalies qui indiquent le décor, les jeux de scène et les accessoires. Précisez le ton de chaque réplique. Cherchez-en l'intonation.*

Cependant, aussi rapide soit la confrontation avec ce roman, nous pensons qu'elle ne peut, de toutes les manières, laisser indifférent et le chapeau ainsi présenté peut donner envie d'en savoir plus.

En 3<sup>ème</sup> AS, l'intérêt pour l'étude des textes romanesques se poursuit avec un premier extrait tiré de *L'Incendie* de Mohamed Dib (p. 68-69) dont le thème est la réunion initiée par Hamid Serradj et organisée avec les fellahs de Beni-Boublen pour « *réfléchir et discuter de leurs conditions misérables* ». L'apport de cet extrait est on ne peut plus mis en évidence par le discours du guide du professeur qui stipule que :

Le deuxième texte « Hamid Serradj réunit les fellahs » de M. Dib, est un texte narratif, mais l'intérêt qu'il présente est qu'il permet aux élèves de stabiliser l'aspect procédural du débat. Les notions de réunion (déjà installée par le texte précédent), de modérateur, de discipline de groupe, etc. sont explicitées et serviront au professeur et aux élèves de mieux gérer les travaux de groupe et la réalisation du projet ». (p. 13)

L'écrivain algérien Slimane Benaïssa est lui aussi présent dans ce manuel à travers un extrait de son roman *Les fils de l'amertume* (p. 150-151). Cet extrait intitulé : *La langue française en Algérie : une part ou une tare de notre histoire* traite d'une question très délicate et d'une actualité aujourd'hui encore brûlante puisqu'il revient sur les conflits linguistiques que l'auteur a vécus pendant l'occupation française. À cheval entre l'école française et la médersa, le texte raconte l'endurance d'une génération d'écoliers partagés entre le désir de satisfaire la volonté des parents qui veulent voir leurs enfants réussir à l'école et leur solidarité avec leur Cheikh de la médersa lequel ayant pour devise :

Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.  
Apprenez le français vous en aurez toujours besoin.  
Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.  
Apprenez le français vous saurez qui ils sont.  
Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.  
Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.  
Apprenez l'arabe malgré eux  
Apprenez le français malgré eux, aussi ».

Dans ce manuel scolaire, place est aussi réservée à la littérature italienne à travers un extrait du roman d'Alessandro Baricco, *Soie* (p. 189) où sont traitées les notions d'ellipses narratives et de péripéties. Chacun de ces textes ici évoqués transporte à sa manière le lecteur dans un univers culturel particulier et lui permet de vivre ne serait-ce que par procuration une expérience unique en son genre et riche en enseignement.

Le parcours offert aux élèves tout au long du secondaire semble adopter une perspective diachronique dans la mesure où les extraits proposés appartiennent à des époques différentes. Cette attitude donne à penser qu'il s'agit de donner aux élèves des repères qui leur permettent d'accroître et de structurer leur culture littéraire.

Mais il importe d'ajouter ici que, parallèlement à ce parcours guidé, les élèves sont invités à lire et à découvrir de manière autonome d'autres romans en s'appuyant sur une bibliographie choisie. La note n° 310/003/13 relative à la promotion de la lecture (B.O N° 489 du mois de mai 2005) précise, à cet effet et par année d'étude, une liste d'œuvres littéraires à lire en dehors du temps scolaire. Il s'agit en gros de :

En 1<sup>ère</sup> AS, la liste couvre des choix variés et mêle aussi bien des romans, des romans autobiographiques et même historiques. Le corpus n'est, cependant, pas restreint à la seule littérature algérienne de langue française dont les œuvres les plus représentatives sont

*Les chemins qui montent*, *Jours de Kabylie* et *Lettres à ses amis* de Mouloud Feraoun, *Je t'offrirai une gazelle*, *Le quai aux fleurs ne répond pas* et *L'élève et la leçon* de Malek Haddad. *Une vie* et *Bel ami* de Guy de Maupassant, *La Mare au diable* de Georges Sand, *Le Petit Chose* d'Alphonse Daudet (roman autobiographique), *La Princesse de Clèves* de Madame de La Fayette, *L'enfant* de Jules Vallès, *Salammbô* de Gustave Flaubert, *Vol de nuit* de Saint-Exupéry, *Le blé en herbe* de Colette, *Le Grand Meaulnes* d'Alain Fournier, *Les Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas, *Notre-Dame de Paris*, *Les Misérables* de Victor Hugo, *Oliver Twist* de Charles Dickens, *Poil de carotte* de Jules Renard (roman autobiographique) et *Capitaine Fracasse* de Théophile Gautier (roman historique) assurent à la littérature francophone une place de prédilection. L'un des bénéfices importants de cette ouverture souhaitée sur le champ littéraire est donc de proposer de grands noms et de grands titres de la littérature nationale et francophone qui peuvent fonctionner comme un univers culturel de références partagées.

En 2<sup>ème</sup> AS, la littérature française l'emporte dans la liste proposée avec cinq romans dont *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, *La Peau de chagrin* d'Honoré de Balzac, *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne (roman d'aventures), *Les Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert contre seulement deux romans de la littérature algérienne de langue française, à savoir *Le quai des fleurs ne répond plus* de Malek Haddad, roman déjà présent dans la liste proposée en 1<sup>ère</sup> AS et *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun.

En 3<sup>ème</sup> AS, cette prédilection pour la littérature française se confirme encore avec huit romans dont *Germinal* et *Au Bonheur des Dames* d'Emile Zola, *L'Insurgé* et *Le Bachelier* de Jules Vallès, *La Peau de chagrin* d'Honoré de Balzac, *La Chartreuse de Parme* de Stendhal, *Les Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas, *Les Misérables* de Victor Hugo contre six romans de la littérature algérienne de langue française dont *La Terre et le sang* de Mouloud Feraoun, *Le quai aux fleurs ne répond plus* de Malek Haddad, *Les poulains de la liberté* de Tahar Oussedik (récit autobiographique), *La Grande Maison*, *L'Incendie* et *Le Métier à tisser* de Mohamed Dib. À cette liste de romans, il est peut-être aussi nécessaire de rappeler que la liste propose en plus deux essais analytiques de Frantz Fanon : *Les Damnés de la terre* et *Peau noire, masques blancs*.

Cette liste guide ainsi le choix des élèves et permet, par conséquent, de fonder la base d'une culture littéraire partagée par l'ensemble des élèves.

### 3.2.2 | La nouvelle

Nous venons de voir qu'en ce qui concerne le roman, il n'y a pas d'étude d'œuvres complètes en classe et que, faute de temps, la lecture intégrale d'œuvres littéraires de ce genre est renvoyée à la lecture personnelle. Les programmes du secondaire sont, en revanche, plus ouverts à d'autres genres dont la nouvelle, œuvre littéraire qui raconte une courte histoire fictive et qui se caractérise par un nombre limité de personnages qui prennent part au récit et dont l'étude « *aura pour objectif d'appréhender le récit de fiction* » (DAP, 2005). Trois types de nouvelles sont, cependant, programmés tout au long de l'enseignement secondaire et technologique : la nouvelle réaliste (1<sup>ère</sup> AS), la nouvelle d'anticipation (2<sup>ème</sup> AS) et la nouvelle fantastique (3<sup>ème</sup> AS).

- **La nouvelle réaliste**

Dans *Le guide du professeur* de 1<sup>ère</sup> AS, l'auteur définit le genre en ces termes : « *On définit généralement la nouvelle comme étant un genre littéraire narratif fictionnel caractérisé par sa brièveté (encore qu'il est difficile de lui assigner une longueur) et sa conclusion généralement ouverte* ». (p. 53)

Pour cette première année du secondaire, le choix a été porté, comme nous venons de le voir, sur la nouvelle à caractère réaliste qui occupe tout un chapitre du troisième projet. L'auteur du document cité précise que « *Ce chapitre est consacré à l'étude de la nouvelle, genre qui concerne toutes les particularités du récit. Le but de ce chapitre est d'amener les apprenants à la lecture des textes longs, de les initier au "fait littéraire"* ». (DAP, p. 53)

Pour atteindre ce double objectif, à savoir amener les apprenants à la lecture des textes longs et les initier au fait littéraire, les auteurs du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres ont jeté leur dévolu sur un texte qui s'intitule Le « K » (traduction française de Jacqueline Remillet) de l'écrivain et nouvelliste italien Dino Buzzati dont ils présentent une étude intégrale en quatre extraits correspondant à autant de séquences narratives que comporte le

texte : « Cette nouvelle a été partagée en quatre séquences narratives (une séquence narrative représentant une étape dans l'évolution de l'action) qui déterminent les quatre séquences d'apprentissage prévu ». (DAP, p. 57)

Chacun de ces extraits permet, selon l'auteur, d'appréhender une notion :

- la structure élémentaire à travers le schéma narratif (premier extrait) ;
- les forces agissantes (deuxième extrait) ;
- le schéma actanciel (troisième extrait) et l'élaboration d'une synthèse avec mise en évidence de la portée symbolique et/ou moralisatrice du récit (quatrième extrait).

Le recours à ce texte comme lieu d'observation et d'appréhension du récit de fiction ne peut, néanmoins, se résoudre à l'étude de ces régularités que nous venons de citer. En tant que texte littéraire, cette nouvelle présente l'intérêt d'être un champ d'investigation du fait culturel. L'élève se trouve ainsi transporté dans un univers fictionnel qui lui permet de vivre une aventure unique où il peut rencontrer des personnages, s'identifier à eux, voire même à des situations. Stefano, Le K, la peur d'être dévoré par le squal, la vie de marins, la fuite du temps, tout cela est aussi l'occasion de vivre une expérience existentielle et de s'interroger sur la condition humaine. D'un autre côté, la lecture analytique lui permet de développer une conscience critique, d'acquérir des outils d'analyse littéraire, d'être sensible à l'unité d'une œuvre et d'atteindre, par conséquent, les objectifs tracés.

### • La nouvelle d'anticipation

En 2<sup>ème</sup> AS, les rédacteurs du document d'accompagnement du programme, tout en s'appuyant sur une définition qu'ils empruntent au Petit Robert, inscrivent la nouvelle d'anticipation, objet d'étude du second chapitre du troisième projet, dans le prolongement de la nouvelle réaliste :

Après avoir abordé en 1<sup>ère</sup> AS la nouvelle à caractère réaliste, on propose en 2<sup>ème</sup> AS la nouvelle d'anticipation dont les faits racontés sont empruntés aux réalités supposées de l'avenir ou « qui fait intervenir le scientifiquement possible dans l'imaginaire romanesque ». (Le Petit Robert)

Cette définition, bien qu'elle n'expose pas de manière claire, les caractéristiques essentielles du genre, montre en quoi elle se distingue du reste des nouvelles : la mise en

perspective des futurs plausibles et le fait de faire « *intervenir le scientifiquement possible dans l'imaginaire romanesque* ». Dans l'appellation qui lui est rattachée, c'est donc le nom anticipation en fonction de complément de nom qui sert de base pour la définition du genre puisqu'il signifie « *exécution anticipée d'un acte* » voire même « *mouvement de la pensée qui imagine ou vit d'avance un évènement* » (Le Robert Illustré 2015).

On connaît les noms de Jules Verne, de Georges Orwell et de bien d'autres pour être des figures emblématiques de ces formes de récits au ressort littéraire et ayant pour vocation d'anticiper des futures plausibles et on ne peut ignorer leur intérêt tant didactique que critique pour la classe de langue. Le choix des auteurs du manuel scolaire a pourtant été porté sur deux nouvelles peu connues: *Winston, le prodige* (p. 112-119) et *Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léo en 2020* (p. 127-131). Comme toute autre forme littéraire, ces deux nouvelles sont l'occasion d'approfondir un certain nombre de questions (organisation du récit, points de vue, temporalité, etc.). Elles présentent aussi, par la manière dont elles mettent en perspective les comportements humains, l'opportunité de réfléchir ensemble et d'approcher des questions liées à notre monde contemporain. Avec cette forme littéraire, c'est donc une autre esthétique ouvrant sur la possibilité de vivre une expérience originale du rapport au temps et à l'imaginaire qui s'offre à l'élève du secondaire. Son intérêt n'en est donc pas moins sûr en matière de développement et de stimulation de l'imagination des apprenants. Ainsi se confirme, au moins, cette tendance à faire de la lecture intégrale un double moyen de l'expérimentation de l'unité de l'œuvre littéraire et de la fréquentation du patrimoine culturel.

Des activités complémentaires sont aussi prévues tout au long de ce chapitre et visent à parfaire les apprentissages des élèves, en lecture-compréhension (*Le cancre* de Jacques Prevert (p. 122), *De quoi sera fait demain ?* de Joël de Rosnay (p. 135 et 136)) ou en production écrite (*Galerie des célébrités* de Michel Jeury (p. 124)). *Le Dossier pour en savoir plus* propose encore une suite de textes à lire, en lien avec le domaine que recouvre la nouvelle d'anticipation :

- 2006-2116 Ces inventions vont changer nos vies ;
- Un Airbus avec salle de sport ;
- OGM : une fraise aussi grosse qu'un melon ;
- Avion à hydrogène ou dirigeable électrique ?
- A 200 KM/H dans la voiture sans pilote. (p. 137-140)

Dans le déroulement du chapitre en question, certaines activités proposées aux élèves ont pour vocation d'approfondir un certain nombre d'éléments propres à ce type de récits. C'est le cas des notions de personnage, d'espace, de temps, du point de vue du narrateur, etc.

- **La nouvelle fantastique**

En 3<sup>ème</sup> AS, le travail autour de la nouvelle se poursuit avec cette fois-ci la nouvelle fantastique qui occupe tout un projet (Projet 4). Celui-ci s'ouvre sur un extrait qui présente la situation initiale d'une nouvelle intitulée *Le nez* de Gogole (p. 179-170) mais il offre l'occasion de travailler, en lecture intégrale, trois autres nouvelles de Maupassant : *La Main* (p. 172-182), *La ficelle* (p. 185-187) et *La peur* (p. 204-210) dont les deux premières sont présentées en extraits et une autre de Dino Buzzati : *Suicide au parc* (p. 197-202). Au total donc, quatre nouvelles étudiées en lecture intégrale tout au long de ce projet qui offre aux élèves la possibilité de découvrir des œuvres étrangères qui mêlent réel et étrange.

Pour conclure donc sur ce genre d'œuvre littéraire, nous pouvons dire que ces trois types de nouvelles étudiées tout au long du secondaire offrent la possibilité de travailler sur trois esthétiques différentes et permettent de découvrir plusieurs auteurs et textes étrangers dont beaucoup font l'objet d'une étude intégrale, parfois présentés en extraits. Ces textes de fiction aux formes brèves, aux intrigues simples et aux cadres spatio-temporels délimités offrent en plus la possibilité d'être fidèles aux exigences des programmes en matière d'initiation au fait littéraire et de développement des compétences langagières.

### **3.2.3 | Le récit de voyage**

Présenté sous cette double appellation : « le reportage touristique et le récit de voyage », le troisième chapitre, inscrit dans le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, touche à un objet distinct qui situe la lecture scolaire dans un espace de signification particulier : la littérature de témoignage. Pour ce faire, et comme nous l'avons déjà vu un peu plus haut, en matière de contenus à enseigner, le choix des auteurs du manuel scolaire oscille entre textes journalistiques (Carnet de voyage) et textes littéraires :

- *De Niamey à Gao* : Carnet de voyage de Réda Brixî du Quotidien d'Oran du 02 novembre 2005 (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, pp. 88 à 90) ;
- *De Djelfa à Laghouat* de Eugène Fromentin : Un été dans le désert (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS pp. 92 à 95) ;

- *Azzefoun, la mer et le reste ...* de Tahar Djaout de Algérie actualité du 21-27 1982 (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, pp. 98 à 99) ;
- *Le départ pour l'exil* tiré du roman de Mouloud Feraoun Les chemins qui montent (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, pp. 103 à 106).

Cet équilibre dûment recherché donne à percevoir un ancrage particulier des écrits sur lesquels a porté le choix des auteurs : des textes qui ouvrent sur des réalités authentiques locales (Azzefoun, Maghnia , El Kala, Oran, Ighil Nezman, etc...) voisinent avec d'autres qui racontent des réalités étrangères authentiques que l'élève découvre d'abord à travers des noms de lieux situés ailleurs : Afrique (Niamey, Gao), Europe (Venise). Ensemble, ils semblent avoir pour vocation de repousser les limites du monde familier et invitent à faire, par procuration, l'expérience de périples dans des espaces distants.

Ce domaine de production, qui a pour spécificité de donner sur l'inconnu, de par sa spécificité qui le situe au carrefour de savoirs multiples (esthétiques, culturels, géographiques, toponymiques, etc.), ouvre sur l'altérité et fait naître, à travers des expériences réellement vécues, de nouveaux besoins chez les élèves. Ces avantages se trouvent expliqués dans la rubrique *Retenir*, par le détour de ce qui est spécifique au récit de voyage, à savoir l'alternance des passages narratifs avec les passages descriptifs :

Le récit de voyage comporte des passages narratifs (déplacements, aventures, incidents divers, anecdotes...) et des passages descriptifs (gens du pays, lieux visités, paysages, ambiance...).

La narration accompagne dans un ordre chronologique la description et lui sert de fil conducteur. Les passages descriptifs ont pour but de présenter, de montrer, de faire voir les lieux, les personnes et les événements dont l'auteur est le spectateur, le témoin ou le protagoniste. (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, p. 91)

### **- L'approfondissement des éléments relatifs à ces récits**

Il ne fait pas de doute, toutefois, que l'étude de la nouvelle d'anticipation en 2<sup>ème</sup> AS se veut, en plus d'approfondir certaines notions déjà abordées en 1<sup>ère</sup> AS lors de l'étude de la nouvelle réaliste, plus exigeante encore et son objectif est justement, comme le précisent les auteurs du document d'accompagnement du programme, de se consacrer à l'étude des noyaux / catalyses, des différents points de vue du narrateur et du cadre spatio-temporel. Plus révélatrices encore sont les activités proposées, à titre d'exemples, par les rédacteurs du programme parmi lesquelles sont précisées celles qui doivent être communes à la fois pour les

classes de Lettres et les classes de sciences et celles réservées uniquement aux classes Lettres :

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
<input type="checkbox"/> Repérage de noyaux et catalyses dans une séquence en prévision d'une fiche de lecture.	X	X
<input type="checkbox"/> Présentation de façon ordonnée de toutes les impressions et réflexions qu'un texte d'anticipation suggère.	X	
<input type="checkbox"/> Réécriture d'un récit après le changement d'une donnée événementielle importante.	X	
<input type="checkbox"/> Réécriture de passages narratifs avec changement de point de vue.	X	
<input type="checkbox"/> Description orale ou écrite, à partir d'images, de dessins, de schémas, de l'évolution de certains outils de la vie moderne (médias, transports, médecine, loisirs).	X	X
<input type="checkbox"/> Production de petits textes descriptifs présentant un décor futuriste (ville, habitat, école...).	X	X
<input type="checkbox"/> Passage d'une BD d'anticipation à un récit.	X	X

**Tableau des activités pour les classes de Lettres et de Sciences**

### ▪ Les noyaux / catalyses

C'est sans doute grâce aux travaux de Roland Barthes sur la structure du récit, qui font suite à ses lectures de Propp, que ces deux notions trouvent aujourd'hui leur place dans le domaine de l'approche des textes littéraires. On connaît suffisamment le célèbre article de l'auteur intitulé *Introduction à l'analyse structurale du récit* dans lequel celui-ci examine le mode de combinaison des plus petites unités narratives parmi lesquelles il distingue les *fonctions* qu'il emprunte à Propp mais dont il voit la subdivision nécessaire en fonctions cardinales ou *noyaux* et *catalyses*.

Ces deux notions font l'objet d'une attention particulière dans le programme de 2<sup>ème</sup> AS et le document d'accompagnement. Les rédacteurs de ce dernier document précisent : « *En plus de la macrostructure (les grandes articulations du récit), l'intérêt sera porté en 2AS sur la microstructure à travers l'étude des noyaux et des catalyses qui constituent les « plus petites unités narratives* ». (2006 : 43)

Il n'en demeure pas moins évident cependant que le manuel scolaire, lors de la lecture analytique des deux textes supports *Winston, le prodige* (p. 112- 119) et *Une journée ordinaire dans la vie d'Aida et Leo en 2020* (p. 127- 131), ne suit pas à bon escient les prescriptions du programme et du document d'accompagnement du programme puisqu'il ne propose pas d'activités relatives à l'organisation des actions narratives, ce qui va à l'encontre de l'objectif visé et peut s'avérer ainsi contre-productif. Les questionnements sur ces deux textes s'en tiennent aux généralités sans pour autant s'aventurer du côté des apprentissages relatifs à ces deux notions, une attitude qui a son revers et cette croyance naïve en la capacité des professeurs à pouvoir interpréter par eux-mêmes les textes à bon escient pourrait se payer chère.

La transposition du savoir savant en savoir à enseigner n'est pas l'œuvre des enseignants et c'est pourquoi nous pensons que, pour une meilleure appropriation de ces notions, il importe de faciliter la tâche aux enseignants en proposant des activités adéquates qui permettraient de les rendre opératoires chez les élèves et nous partageons, par la même occasion, l'avis de Michel Raymond pour qui « *ce sont les manuels scolaires qui, en grande partie, se chargeront de rendre opératoires les instructions officielles* » même si ces propos tenus par l'auteur visent moins l'explicitation du rôle des manuels scolaires par rapport aux textes officiels que la dénonciation de l'incompatibilité de deux logiques, celle de la didactique et celle du commerce puisqu'il ajoute « *ce qui n'est pas sans risque, puisque la logique de la didactique et celle du commerce ne font pas forcément bon ménage* » (1999 : 81) et nous demeurons convaincus que, quand on veut innover, quand on travaille ainsi sur des notions peu connues et, de surcroît, mal maîtrisées par les professeurs eux-mêmes, le programme en question et son document d'accompagnement, gagneraient, à notre sens, en précision voire même en crédibilité à proposer des exemples appropriés sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer. On ne peut, de toutes les manières, espérer résoudre ce type de problèmes par le seul rappel de définitions qui ne peuvent être réellement pertinentes que pour un nombre limité de professeurs du secondaire, du genre :

*Les noyaux renvoient à une action importante du récit si bien que leur suppression peut altérer le sens ou la suite de l'histoire. Quant aux catalyses, elles remplissent l'espace narratif qui sépare les noyaux et apportent les détails supplémentaires pour la cohérence du texte* (Document d'accompagnement du programme).

On ne peut aussi céder facilement à l'illusion de croire que les quelques journées pédagogiques organisées annuellement, ici et là, par les inspecteurs, pour le compte des PES,

puissent apporter les solutions nécessaires à ce genre de situations. S'il est donc possible de discerner les avantages immédiats du recours à ce genre de texte pour la formation des élèves, il n'est pas tout à fait impossible de mettre le doigt sur certaines questions vives qu'il faut penser défaire.

Pour le reste, les choses semblent être plus claires et il n'est pas sûr du tout, à notre avis, que les différents points de vue du narrateur comme le cadre spatio-temporel puissent eux aussi poser problème puisqu'ils sont, pour le moins, expliqués dans le document d'accompagnement du programme, avec exemples à l'appui.

### ▪ **Les différents points de vue du narrateur**

La construction d'un monde textuel fictif nécessite la prise en charge du récit par une instance appelée narrateur qui joue la médiation entre récit et lecteur. Qu'il soit intérieur à l'histoire racontée et se donne à voir à travers la première personne (je) ou extérieur et se laisse deviner à travers la troisième personne (il), celui-ci s'exprime et manifeste sa présence, selon le cas, en tant que personnage ou s'efface derrière les faits narrés sans pour autant être confondu avec l'auteur, personne à l'origine du texte. Ce concept théorique emprunté à la narratologie de Genette permet donc à l'auteur de se détacher de la narration.

Cette notion permet d'accroître significativement l'intelligibilité du fait littéraire et c'est pourquoi le discours des programmes fait référence explicite à cette notion et insiste sur l'étude du point de vue du narrateur ou procédés de focalisation. Les rédacteurs du document d'accompagnement du programme aiment, de leur part, à rappeler qu'« *identifier un mode de narration, c'est non seulement se demander « qui raconte », mais aussi « à partir de quel point de vue »* et c'est un fait que le discours officiel accompagne les pratiques de classe en ce qui concerne, par exemple, la question des points de vue qui sont expliqués avec exemples à l'appui : la focalisation neutre ou le point de vue par en dessus (omniscient) à travers un extrait de *Les Cinq Cents Millions de la Begum* de Jules Verne (1879), la focalisation interne ou le point de vue interne à travers un extrait de *Voyage en Espagne* de Théophile Gautier (1843) et un autre de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, et la focalisation externe ou le point de vue externe à travers un court extrait de *Bouvard et Pécuchet* du même auteur (DAP, p. 44-45).

### ▪ **Le cadre spatio-temporel**

L'analyse des éléments de la fiction réserve, dans ces manuels du secondaire, une place assez particulière au cadre spatio-temporel que nous pouvons définir comme étant les limites du temps et du lieu du récit et qui participent à la création de l'illusion référentielle. Si pour l'auteur du récit ces deux éléments, espace et temps, permettent de créer une atmosphère adaptée à l'histoire racontée, pour le lecteur, ceux-ci créent un effet de réel qui donne à l'histoire une certaine crédibilité. Il est donc primordial que les élèves comprennent les fonctions de ces deux éléments. Nombreux sont les exemples qui procèdent de ces dits manuels interrogeant d'une manière ou d'une autre cet élément de la fiction qui est le cadre spatio-temporel. Dans l'ensemble, il y a les questions qui combinent le *où* et le *quand* sans aucune précision. C'est le cas de l'exemple suivant : « *Où et quand se passe l'histoire ? Pouvez-vous répondre à ces deux questions sur la base des informations données dans le texte ?* ». (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS p. 155)

Il y a aussi le cas des questions qui interrogent le cadre spatio-temporel à travers les indices qui le précisent. C'est le cas des trois exemples suivants :

- Relevez les indices qui permettent de dire où et en quelle saison se situe le séjour de l'auteur (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 99).
- Relevez les indices qui permettent de préciser le cadre spatio-temporel du récit (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 100).
- Relevez les éléments qui vous permettent de situer cette scène : époque, lieu (Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS : 107).

Il y a ensuite les questions qui invitent à se concentrer sur un seul aspect du cadre, le temps pour les exemples suivants :

- Donnez la date précise (jour, mois, année) de l'évènement. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 128).
- Relevez dans le premier paragraphe les mots et expressions qui renvoient au temps (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 171).

Il y a enfin les questions qui invitent à se concentrer le lieu :

- Relevez tout ce qui peut vous aider à identifier avec précision le lieu de l'action (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 160).
- Où se déroule l'action ? (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 162).

Dans l'ensemble, l'identification du cadre spatio-temporel combine différents outils : outils grammaticaux (connecteurs logiques de temps, de lieu, compléments circonstanciels, etc.) et outils lexicaux (indicateurs de temps (jour, mois, année), de lieu, etc.

### 3.2. 4 | Le discours théâtral

Art de la représentation et de la scène, le théâtre est un genre littéraire majeur dont l'origine remonte à l'époque grecque. Le terme renvoyait, à l'époque, à l'endroit où se déroulait un spectacle avant de s'étendre, au fil des siècles, à ce que l'on appelle aujourd'hui l'art dramatique pour désigner, plus particulièrement, le texte destiné à être lu ou joué. Ce dernier se présente souvent sous forme de dialogue, en vers comme en prose, et où l'énonciation est prise en charge par les comédiens eux-mêmes plutôt que par un narrateur.

L'intégration du théâtre aux programmes de formation comme support de compréhension écrite et orale ne date pas d'aujourd'hui et nous savons cependant que, dans ce domaine, la didactique de la langue maternelle a eu, longtemps, une longueur d'avance sur la didactique du FLE. N'empêche qu'aujourd'hui le discours théâtral fait partie intégrante de ces textes à partir desquels se réalisent les apprentissages en lecture en FLE et est envisagé, dans beaucoup de contextes, comme un espace ouvert à l'expérimentation de la culture francophone. Jean Pierre Cuq témoigne de cette ouverture au texte théâtral et des avantages qu'il apporte dans la classe de FLE:

le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. Il offre comme avantage supplémentaire de faire découvrir une culture à travers l'étude de textes du théâtre francophone, de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones. (2003 : 237)

Cette réflexion théorique destinée, en outre, à fonder des pratiques d'enseignement paraît, de ce fait, en parfaite osmose avec le discours du document d'accompagnement du programme de 2<sup>ème</sup> AS (2006) qui précise que :

Le théâtre est un genre dont l'étude en classe se révèle intéressante à plus d'un titre. Il est avant tout l'imitation d'une situation réelle que des comédiens se chargent de représenter devant les yeux de spectateurs. L'action qu'il représente vise non seulement la vue du spectateur, mais aussi son ouïe, car elle est soumise aussi bien aux codes gestuels (par le corps, le jeu), que verbaux (le discours) et sonores.

Tout un projet pédagogique, le quatrième, inscrit dans le programme de 2<sup>ème</sup> AS Lettres et intitulé *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir* est, par

conséquent, entièrement dédié au discours théâtral. L'analyse dudit projet nous autorise à dire que le théâtre au secondaire est avant tout une question de fréquentation d'un certain nombre de textes dramatiques : *Monsieur Moi*, *Le Cid* (synopsis), avant d'être une pratique ludique collective. Les intitulés des trois séquences qui le composent (scénariser un texte (séquence 1), élaborer une saynète à partir d'une bande dessinée (séquence 2), transposer un récit en dialogue (séquence 3) montrent toutefois que ce projet est ambitieux et qu'une place essentielle est accordée à certaines activités : travailler sur les textes (scénarisation d'un texte, adaptation d'un texte à la scène, élaboration d'une saynète à partir d'une bande dessinée), percevoir les enjeux de la dramaturgie, aborder la dimension scénique, etc.

### **- La scénarisation d'un texte**

Le projet s'ouvre, dans le manuel scolaire, sur un texte de l'écrivain et poète français Jacques Prévert (Favras) intitulé *Suivez le guide* (p. 153), à titre d'évaluation diagnostique et donnant sur deux questions qui nous renseignent aussitôt que le projet situe le contact avec les œuvres théâtrales au-delà de la simple fréquentation et de l'expérience scolaire de la lecture :

1\ Préparez-vous à monter et à jouer la scène que représente le texte ci-dessus. Pour cela, vous allez établir :

- La liste des personnages ;
  - Les éléments du décor ;
  - Les jeux de scènes (gestes, mouvements et attitudes des personnages).
- 2\ Inventez une suite à cette scène (oralement et par écrit).

Cette ambition de faire jouer les textes par les élèves ne peut étonner tant l'objectif assigné à la première séquence demeure, comme indiqué dans le sommaire du manuel scolaire et le guide pédagogique destiné aux professeurs, la scénarisation d'un texte. (p. 58)

### **- L'adaptation d'un texte à la scène**

Dans l'intention de faire percevoir aux élèves les enjeux de la dramaturgie et de la création théâtrale, l'adaptation d'un texte de Raymond Queneau, *Le vol d'Icare* (p. 165), à la scène semble aussi un exercice approprié. En tant qu'exercice de réécriture qui fait passer un texte d'une forme à une autre pour lui offrir une nouvelle portée, l'adaptation fait vivre aux élèves une expérience théâtrale concrète. Tout au long de ce projet culturel et pour tirer de ce texte un vrai spectacle, les élèves auront l'occasion d'approcher le rôle du metteur en scène et, partant, de donner vie à des personnages et donc de développer des compétences en art scénique (didascalies, décor, jeux de scène, accessoires, ton, intonation, etc.).

## - Elaboration d'une saynète à partir d'une bande dessinée

De la même manière, et pour faire de l'approche du discours théâtral une source d'inspiration susceptible d'élargir encore plus l'horizon des élèves, les activités de la deuxième séquence ont pour objectif l'élaboration d'une saynète à partir d'une bande dessinée. Cette expérience peut transporter les élèves encore loin dans cette expérience initiatique.

Cette vocation du texte à être joué en classe de FLE est en partie liée à la perception des éléments culturels relatifs à la mise en scène (décors, costumes, lumière, musiques, etc.) et de tous les choix techniques qui y participent. La démarche semble, en sus, soucieuse d'apprendre à l'élève à distinguer entre différents intervenants : metteur en scène, comédien, décorateur, costumier, producteur, accessoiriste et régisseur spectateur comme le montre l'activité suivante :

*Ce texte est destiné à différentes personnes qui l'étudient dans un but précis. Dans le tableau suivant, associez chaque personne à son objet d'étude (p. 158-159):*

<b>Personnes</b>	<b>Objet d'étude</b>
1- Le metteur en scène	a- Décide ou non de produire la pièce
2- Le comédien	b- Choisir les vêtements pour la scène
3- Le décorateur	c- Comment diriger les comédiens
4- Le costumier	d- Choisir l'éclairage approprié
5- Le producteur	e- Choisir les décors pour la scène
6- L'accessoiriste	f- Apprendre par cœur les dialogues
7- Le régisseur	g- Choisir les accessoires

En plus de la dynamique que le discours théâtral permet d'insuffler au groupe classe notamment à travers les jeux de mise en scène, de pratiques ludiques et d'initiation aux procédés comiques (comique de geste, comique de caractère), il est tout à fait légitime de voir dans la classe de FLE le lieu particulier de l'apprentissage des conventions de cet art à travers la fréquentation d'un certain nombre de textes ou d'extraits, classiques comme modernes, et de l'exercice initiatique aux secrets du sixième art qui permet de mieux appréhender la culture théâtrale dans toute sa spécificité. À ce titre, deux textes majeurs sont abordés dans le cadre de ce projet : *Monsieur Moi* de Jean Tardieu et le synopsis du texte *Le Cid* de Corneille. Cependant, aussi rapide soit le contact avec ces œuvres de théâtre à travers l'étude d'un extrait (*Monsieur Moi*) ou d'un synopsis de pièce (*Le Cid*), l'expérience qui en découle ne

peut qu'être féconde pour les élèves du secondaire qui découvrent la spécificité du discours théâtral (présentation, dialogues, indications de mise en scène ou didascalies, personnages, indications scéniques et situations).

### **- Les dialogues**

Formes de communication constitués par l'ensemble des répliques interactives des personnages, les dialogues théâtraux servent souvent à informer sur la situation et le déroulement de l'action. Ces échanges de paroles entre deux ou plusieurs personnages constituent l'essentiel du texte théâtral et se distinguent par leur typographie simple, contrairement aux noms des personnages souvent indiqués en gras et aux didascalies écrites en italique.

L'étude des dialogues constitue une étape nécessaire pour la compréhension du texte. Dans le manuel scolaire, certaines questions se rapportant à cet aspect ont pour objectif principal d'analyser les répliques et les facteurs qui les influencent. La dichotomie réplique longue/réplique courte peut être convoquée pour mieux percevoir le statut du personnage qui viole les lois de l'échange conversationnel:

Quel est le personnage le plus bavard ? Qu'est-ce qui le montre dans le texte ? (p. 156)

A quelle étape, dans la relation des personnages, correspondent les répliques longues ? Les répliques courtes ? (p. 157)

À ce propos, il existe tout un lexique du théâtre qui peut être travaillé en classe de FLE en relation avec cette notion de dialogue. Il s'agit essentiellement du monologue (discours qu'un personnage se tient à lui-même), des stichomythies (échange vif entre deux personnages), de l'aparté, de la tirade (longue réplique reposant sur une succession de phrases complexes) et du quiproquo (dialogue fondé au départ sur une méprise).

### **- Indications de mise en scène ou didascalies**

Les didascalies sont des indications fournies par l'auteur à la limite du texte théâtral et ne sont pas destinées à être prononcées. Leur rôle est de préciser le jeu des différents personnages (gestes, mimiques, déplacements, etc.). Le discours du document d'accompagnement du programme précise ce rôle comme suit :

Le texte prononcé par l'artiste-comédien est différent des didascalies. Ces dernières sont les indications scéniques qui permettent au lecteur de savoir qui parle (nom du

personnage) et comment celui qui parle doit jouer son texte. Ce sont des textes courts qui concernent le texte lui-même mais qui sont le plus souvent en italique ou entre parenthèses, répondant à un style spécifique, et utilisant particulièrement les participes.

Elles se distinguent du reste du texte par leur typographie (toujours écrites en italique, entre parenthèses et presque toujours au présent de l'indicatif) et se rapportent à la mise en scène (décor, lieu, relations entre les personnages, objets sur scène, etc.). L'exploitation des potentialités du texte théâtral passe par l'exploitation des informations fournies par ces indications et il n'est pas rare que les questions s'y rapportant dans le manuel scolaire visent à rendre les élèves capables d'identifier les différents éléments relevant de ce niveau et de les ordonner selon le type d'informations qu'elles peuvent fournir:

Relevez les différentes informations données par les passages en italique.  
Classez-les dans le tableau ci-dessous selon qu'elles donnent des indications sur :

<b>Le décor</b>	<b>Le ton</b>	<b>Les jeux de scènes</b>

(Manuel de 2<sup>ème</sup> AS, p.157)

Cette activité est complétée par un travail sur les indications relatives au jeu des acteurs (attitudes, gestes, manière de parler, mouvements, etc.) qu'elles expriment:

Classez-les dans le tableau suivant selon qu'elles expriment (p.157)

<b>Le geste</b>	<b>Le mouvement</b>	<b>L'attitude</b>

## **- Personnages et comédiens**

Le personnage est un élément principal du discours théâtral. Cette notion reste pourtant contestée et on lui préfère celle de caractère. Les didascalies initiales, situées tout au début des textes, donnent souvent la liste complète des personnages avec toutes les indications nécessaires les concernant (statut, traits psychologiques, fonction sociale, symbolique, avec éventuellement les liens qui les unissent). Nul doute donc que la compréhension du discours théâtral passe par la compréhension du système des personnages et de leur rang social, c'est-à-dire le repérage de leurs caractéristiques principales. Tel est le cas de l'exemple suivant qui associe personnages et rang social :

Relevez les personnages et classez-les en fonction :

➤ de leur rang social

<b>Maison</b>	<b>Nobles</b>	<b>Serviteurs</b>

<b>royale</b>		

(Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, p. 161)

Tel est le cas aussi de ce second exemple qui relie personnage et lien de parenté :

➤ de leur lien de parenté :

<b>Père</b>	<b>Enfant</b>
Le roi	L'Infante

(Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS, p. 161)

Ce genre d'activités peut prendre tout son sens lorsqu'il est relié à l'étude des textes classiques comme la comédie (milieu bourgeois) ou la tragédie (univers royal) et permet ainsi d'appréhender certaines caractéristiques de ces milieux et on peut même se demander s'il n'est pas possible de le prolonger pour mieux faire saisir la double notion de personnage, être fictif de papier, et de comédien ou acteur qui participe au spectacle par l'interprétation du rôle d'un personnage sur scène, pour mieux saisir la notion de double énonciation. En effet, le discours théâtral se distingue des autres genres de discours par ce phénomène appelé double énonciation que les auteurs du manuel scolaire expliquent, dans la rubrique *Retenir* ainsi :

Le discours du texte théâtral a deux sujets d'énonciation, le personnage et l'écrivain et deux récepteurs, l'équipe de mise en scène et le public.

Le discours théâtral comporte deux sous-ensembles :

A- Le discours rapporteur qui a pour sujet de l'énonciation l'auteur et dont le destinataire est le public.

B- B- Le discours rapporté dont le sujet énonciateur est le personnage. C'est une situation de communication entre les personnages qui s'insère dans une autre situation de communication, celle qui relie l'auteur au public ». (p. 159)

L'approche donne en plus suite à des exercices qui permettent de mieux percevoir la spécificité du genre à travers l'étude de la structure narrative et les règles de trois unités.

### **- Analyse du découpage et de la structure narrative du texte théâtral**

Ce souci de fonder la gestion de l'objet culture en classe de FLE sur la fréquentation des grands textes accorde une place particulière à la spécificité du genre théâtral. Les questions d'observation et d'analyse peuvent d'ailleurs attester de ce choix. On sait, cependant, que toute pièce de théâtre se caractérise par son organisation et sa structure ce qui la distingue des autres genres déjà connus de l'élève. Il n'est pas rare, à ce titre, de trouver dans le manuel scolaire des questions associées à cet aspect et les exemples qui suivent montrent que les élèves sont parfois guidés par des demandes qui les amènent, petit à petit, à

se construire une idée aussi précise que possible à travers la reconnaissance de la structure d'un texte théâtral par rapport soit à celle de l'interview, du dialogue romanesque, du scénario de film (p. 155) :

Ce texte est-il :

- Une interview ?
- Un dialogue de roman ?
- Une pièce de théâtre ?
- Un scénario de film ?

Soit à ceux du compte rendu d'un roman ou encore du résumé d'une pièce de théâtre (p. 161) :

Ce texte est-il :

- Le compte rendu d'un roman ?
- Le résumé d'une pièce de théâtre ?
- Un scénario de film ?

Les réponses attendues ne peuvent, toutefois, contribuer de manière efficace au renforcement des apprentissages des élèves que lorsqu'elles s'appuient sur des éléments textuels que les élèves auraient concrètement identifiés par eux-mêmes, d'où cette demande qui suit directement ces questions à choix multiple :

- Quels éléments du texte vous permettent de répondre ? (p. 155 et 161)

Une autre forme de lecture de toute pièce de théâtre consiste à donner sens et valeur à son organisation interne en actes et en scènes. Ce découpage en unités longues, les actes, et unités plus courtes, les scènes qui rythment les actes, correspond aux différents changements dans le déroulement des actions. Alors que l'abaissement du rideau annonce la fin d'un acte, l'entrée ou sortie de personnages sur scène annonce le passage d'une scène à l'autre. L'étude du découpage d'un acte en scène rend ainsi les élèves plus sensibles à la spécificité de l'œuvre théâtrale et c'est précisément l'objectif de cette activité proposée par le manuel scolaire (découpage du premier acte du Cid) :

- Combien y-a-il de scènes dans le premier acte ?

Par quoi se caractérise chaque nouvelle scène ?

La dernière scène ne comporte qu'un seul personnage, Rodrigue. Comment appelle-t-on les propos tenus par un seul personnage qui parle seul sur scène ? (p. 162)

Il se trouve, cependant, que le texte théâtral a connu, au fil de l'histoire, comme tous les genres littéraires, une évolution sensible au niveau de sa structure suite à l'éclatement de la composition traditionnelle. Alors que la règle classique consistait à présenter un texte en cinq actes, les dramaturges aussi bien que les metteurs en scène jouissent aujourd'hui de plus de liberté dans la composition et la mise en scène des pièces de théâtre. Les auteurs du manuel scolaire jugent ainsi nécessaire de rappeler cette règle classique de découpage d'une pièce en actes avant de proposer aux élèves une activité qui consiste à relier actes et fonctions (p. 163) :

Le texte de théâtre classique comporte cinq actes. Chaque acte a une fonction dominante dans le déroulement de l'histoire. Dans le tableau suivant, les relations (Actes-Fonctions) sont données dans le désordre. Mettez-les dans l'ordre en associant chaque acte à sa fonction dominante :

Actes	Fonctions
I	a- Le dénouement
II	b- La péripétie
III	c- Le nœud de l'intrigue
IV	d- L'exposition
V	e- La crise

### - Les règles des trois unités

Dans l'économie qui caractérise le discours du manuel scolaire, les auteurs trouvent donc l'espace nécessaire pour le rappel d'un certain nombre de règles théoriques de l'art dramatique. Tel est le cas de la règle des trois unités qui se trouve synthétisée dans la rubrique *Retenir* :

- Dans le théâtre classique, la règle des trois unités impose l'unité de temps (l'action se déroule en vingt-quatre heures), avec l'unité de lieu (l'action se déroule en un seul lieu) et l'unité d'action (une seule intrigue). (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 164)

Ce bref rappel de la règle des trois unités est étayé, dans le manuel scolaire, par des questions relatives au temps de l'action :

- Relevez les phrases ou expressions les plus importantes qui évoquent les actions qui se déroulent ou sont présentées sur la scène et qui peuvent correspondre à des répliques.
- Relevez les phrases ou expressions les plus importantes qui évoquent les actions qui sont vécues par les personnages et non jouées sur scène.

- Le premier type d'actions correspond au temps de la représentation (d'une à trois heures) et le second type d'actions au temps de l'histoire (il peut s'étaler de plusieurs jours ou plusieurs années). D'après le synopsis, est-ce que ces deux temps coïncident-ils ? Pourquoi ?
- Quelle est l'action qui n'est pas représentée mais rapportée sous la forme d'un récit dit par un personnage ? Quelle expression du texte justifie votre réponse ? (Manuel de 2<sup>ème</sup> AS : 163)

La dichotomie espace scénique (espace réel de la scène)/ espace dramatique (espace de la fiction) trouve elle-aussi un espace de réflexion dans les questionnaires sur les textes:

- Est-ce que l'action se déroule du début à la fin en un même lieu (espace scénique) ? Justifiez votre réponse.
- Quels sont les lieux représentés (espace dramatique) ? qu'évoquent dans leurs propos les personnages (ce qu'ils ont vu ou vécu ailleurs) ? (p. 163)

Pareillement, des questions pour éveiller la conscience des élèves à propos de la finalité esthétique du texte théâtral sont souvent posées aux élèves. Écrit pour être joué sur scène, le texte théâtral, contrairement aux autres textes littéraires, se caractérise par son aspect ludique. Cet aspect est mis à l'épreuve à travers des questions du genre :

- Ce texte est-il destiné à être :
  - Lu en public ?
  - Joué en scène par des personnages ?
  - Chanté par son auteur ?

De la même manière, on estime qu'il est tout aussi important que les élèves apprennent à connaître les différentes fonctions du texte théâtral :

- Ce texte a-t-il pour but de :
  - Faire rire ?
  - De faire réfléchir ?
  - D'informer ?
  - De choquer ?

Toutes ces questions et bien d'autres qui semblent indépendantes l'une de l'autre restent profondément solidaires et peuvent amener les élèves à problématiser leur rapport à la culture théâtrale surtout que l'exploitation du texte théâtral s'avère ouverte sur l'approche historique : auteur (Corneille, Tardieu, etc.), contexte de création de l'œuvre (culture, politique, socio-économique, etc.) sans s'y confiner entièrement. La connaissance de noms de grands dramaturges des différents siècles, des grands textes comme celle des personnages célèbres devenus des noms communs (Pantalon, Tartuffe, Harpagon, etc.) peut concourir à asseoir les fondements d'une culture à travers une approche ouverte, en plus, à l'étude des

formes internes du texte théâtral : système des personnages, dialogues, indications de mise en scène ou didascalies, indications scéniques et situation. Cette double approche peut même être, en plus, élargie à l'étude des conventions théâtrales.

À toutes ces activités que nous venons de citer (activités ludiques, mise en scène, expression orale et de production écrite) s'ajoute l'ouverture sur d'autres activités complémentaires autour de quatre sketches : *L'appel* (p. 166), *Avoir ou ne pas avoir quelque chose* (p. 167), « *Divers* » (p. 168) et *Agence de voyage* (p. 169) qui permettent aux élèves d'approfondir la notion de dialogue théâtral et d'en comprendre la spécificité. Tout ceci nous confirme aussi dans les exigences de la formation littéraire que le discours des programmes s'attache à souligner, à travers cette double question de libération des inhibitions et de créativité :

Le théâtre est un support didactique utile pour diverses raisons : il libère les inhibitions en aidant l'apprenant timide, il libère de la soumission à l'enseignant, et il développe la créativité. De plus, il est ludique, donc reposant pour les lycéens. (Document d'accompagnement du programme, 2006)

### 3.2.5 | Le fait poétique

Parallèlement aux autres formes de discours déjà discutées, la poésie tient une place de grande importance au sein des contenus d'enseignement/apprentissage même si les rédacteurs du programme de 1<sup>ère</sup> AS expliquent que « le « fait poétique » ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement (17 : 2005).

Pour ce qui est de cet objectif d'enrichissement considéré du point de vue du fait poétique, les rédacteurs du document d'accompagnement du programme précisent que

(...) la forme poétique avec ses spécificités : vers, espaces blancs, strophes, quatrains, tercets, rimes peut participer à la mise en valeur de certains discours (ex : textes publicitaires) et même les discours scientifiques et le sens de cet énoncé est aussitôt fixé : « Ainsi, en proposant « le fait poétique », on ne vise pas que la poésie pour elle-même, mais on invite à travailler les formes poétiques utilisées habituellement dans divers discours. (2005: 30)

De ce fait, plus qu'une approche nouvelle, c'est une manière d'appréhender le fait poétique, par le rapprochement entre textes poétiques et d'autres formes plus proches comme le texte publicitaire, par exemple, qui semble être ici mis en jeu.

Tout compte fait, nous apprenons qu'en matière de contenus à enseigner sur les trois années du secondaire, le répertoire des textes est riche et varié. En 1<sup>ère</sup> AS Lettres, cinq poèmes constituent le lot de textes à étudier. Il s'agit de : *Dans ma maison* de Jacques Prévert (p. 23-24) *Je voyage bien peu* de J. Cocteau (p. 55), *Demain, dès l'aube...* de V. Hugo (p. 82), *Oklahoma, 20 Janvier 1914* de B. Cendras (p. 132) *La grasse matinée* de J. Prévert (p. 140-41). En 2<sup>ème</sup> AS, en plus des textes proposés dans la rubrique *Texte echo* (*La volonté de vivre* d'Abou-L-Qassim Ach-Chabbi, p. 55, *Le petit village* de C.F Ramuz, p. 101, *Le Cancre* de Jacques Prevert, p. 122), un florilège à la fin du manuel propose un corpus riche en textes à étudier (p. 200-222) à titre d'élargissement. Enfin, en 3<sup>ème</sup> AS, quelques textes sont encore proposés dans le manuel scolaire. C'est le cas de *Chant kabyle populaire* rapporté par M. Benbrahim (p. 24), des *Contemplations* de Victor Hugo (p. 83) et de *Supplice d'un enfant à ses enseignants* de Jacques Salome (p. 154) qui viennent s'ajouter à ceux que nous avons déjà cités.

Cette présence manifeste et cette place, au demeurant intacte, du fait poétique mais dont l'usage est ainsi nuancé par un traitement spécifique et une certaine considération pour les formes poétiques, met la poésie au centre d'une approche qui fait d'elle un espace de liberté plutôt qu'un espace de contraintes. Nous pouvons même voir dans cette tendance à valoriser les formes une inflexion intéressante pour ce qui est de la manière de penser le texte littéraire au secondaire et qui peut s'avérer fructueuse en matière d'introduction, par exemple, de la dimension ludique, c'est-à-dire du divertissement et du plaisir si l'on se donne les moyens nécessaires pour atteindre un tel objectif. Cet enjeu, les auteurs du guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs de 2<sup>ème</sup> AS l'ont bien compris et paraissent mêmes plaider sa cause combien même leurs paroles ne seraient pas franche:

Pour que le fait poétique joue pleinement son rôle dans l'institution scolaire, qu'il soit comme une ouverture à la liberté de l'esprit, une initiative au plaisir du texte et à la joie créatrice, il est évidemment nécessaire de ne rien faire qui puisse, aux yeux des élèves, le laisser apparaître comme une activité obligatoire, indistincte au milieu des autres. (p. 52)

Pourtant, chose remarquable et exception faite d'un exemple donné dans le guide pédagogique susmentionné, rien n'est expressément dit qui puisse significativement renseigner sur cette manière qui « désacralise » le texte poétique et dont il devra être traité pour mettre en valeur la diversification des pratiques correspondantes et montrer que son approche peut fonctionner autrement que par le pédagogiquement correct même si dans la

suite de cette portion du texte qui vient d'être citée, les auteurs tentent le coup de l'élucidation avec à l'appui ces formules heureuses :

Le " poème", texte généralement court, ne tolère pas une lecture hâtive ou une mémorisation mécanique. Il lui faut un recueillement sans égal et davantage de soins. Les textes poétiques en classe ne porteront leurs fruits que si leur traitement est ressenti comme une activité de plaisir, où chacun aime participer, même si ce n'est qu'une contribution modeste comme " l'écoute attentive ". (ibid., 53)

Tout ceci, il est particulièrement important de le souligner, donne à voir le genre d'embarras auxquels les professeurs du secondaire peuvent être confrontés et pose, pensons-nous, le problème de leur formation à ces traitements possibles en même temps qu'il invite à une lecture lucide des auteurs, tel Vincent Jouve, qui ont travaillé sur ces questions.

Insistons donc sur le fait que dans les manuels scolaires, cette tendance à se démarquer de l'habituel se trouve, en conséquence, mise à mal par une démarche qui ne prête pas suffisamment attention à ces orientations du discours des programmes. C'est du moins ce qui ressort de l'observation des questionnaires sur les textes qui montrent que la plupart des questions ne nourrissent pas suffisamment les promesses exprimées et qu'elles ne paraissent pas tout à fait adaptées à l'approche souhaitée, celle nécessitant « *un recueillement sans égal et davantage de soins* ». Un premier exemple tiré du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS nous confirme dans l'idée que l'approche interroge les textes, contrairement à ce qui est voulu, de manière indistincte comme les autres types de textes :

- Relevez des marques de la langue familière. Quel effet produisent-elles ?
- Quelle remarque faites-vous sur la ponctuation ? Quelle conséquence cela a-t-il ?
- Remplacez "comme ça" dans la première partie du texte, puis dans la seconde par une autre expression à chaque fois.
- Qui est "vous" dans la première partie du texte ? Justifiez votre réponse.
- Qui est "vous" dans la seconde partie ? Peut-on le remplacer par un autre pronom personnel sans trahir le sens du texte ?
- Quel problème pose le poète dans la partie qui commence par "Faut être bête..." jusqu'à "...et n'a pas de grand nom" ?
- Relevez deux expressions figées (expressions qui n'appartiennent qu'à la langue française).
- Relevez le vers qui illustre la notion de champ sémantique ; rétablissez l'ordre des mots pour retrouver les deux expressions qui sont à la base de ce jeu de mot.
- Relevez le champ lexical de "animaux".
- Deux termes de ce champ sont également utilisés quand on parle des hommes, lesquels ?

- Relevez les vers qui réunissent l'animal et l'homme ; que veut ainsi exprimer le poète ?
- Ce poème a-t-il une forme habituelle ? Justifiez votre réponse.
- Quels éléments vous permettent de l'identifier comme poème ?
- Ponctuez le texte puis comparez votre production à celle vos camarades. Que constatez-vous ?

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 25)

En effet, exception faite des deux avant dernières questions qui portent, l'une comme l'autre, sur la forme du poème, rien dans ce questionnaire ne le distingue vraiment de ceux qui suivent habituellement les autres types de textes étudiés dans ce manuel scolaire. Que l'on traite des marques de la langue familière ou de la ponctuation, que l'on porte suffisamment attention à l'usage d'un pronom personnel ou de deux expressions figées, que l'on étudie le champ sémantique ou le champ lexical d'un mot, il n'y a rien dans cette démarche qui puisse la distinguer des autres activités obligatoires, pour reprendre l'expression des auteurs du guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs de 2<sup>ème</sup> AS ou qui donnerait d'elle l'image d'une activité de plaisir. La rigueur avec laquelle ce poème est abordé, les savoirs sur les textes ici convoqués comme la focalisation sur le sens et sa construction feraient même oublier qu'il s'agit là de l'étude d'un poème surtout que le recours aux codes de la versification française n'est pas ici tout à fait franc.

Un deuxième exemple choisi parmi d'autres et tiré du même manuel scolaire, relatif cette fois-ci à l'étude de *Demain, dès l'aube ...*, poème célèbre de Victor Hugo, nous amène aux mêmes conclusions par rapport à ce qui est recommandé dans le discours des programmes et dont le questionnaire se présente ainsi :

- De combien de strophes ce poème est-il composé ? De combien de pieds chaque vers est-il composé ? Quelle est la disposition des rimes ?
- Etudiez les assonances ou les allitérations (vers 5, vers 9 et 10, dernier vers) : qu'apportent-elles en plus à la signification du poème ?
- Relevez les éléments liés à la situation d'énonciation (pronoms personnels, temps). Qu'à de particulier cette situation ?
- Etudiez les circonstants de lieu et de temps : que veut montrer le poète ?
- Comparez la ponctuation utilisée dans chacune des strophes. En quoi les deux premières strophes diffèrent-elles de la troisième ? Quel effet cela produit-il ?
- Etudiez le rythme de la première strophe : quel sentiment traduit-il ?
- Quel sentiment la deuxième strophe traduit-elle ? Relevez des termes pour justifier votre réponse.
- En quoi la dernière strophe est-elle liée aux précédentes ?
- Montrez en quoi le dernier vers explique que, pour le poète, sa fille restera vivante dans son cœur.

(Manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS Lettres, p. 82-83)

Pour ce cas comme pour d'autres (l'étude de *Je voyage bien peu* de J. Cocteau, p. 55-56, à titre d'exemple), nous remarquons, contrairement au cas précédent, une préférence manifeste pour les codes de la versification française parmi d'autres savoirs convoqués pour l'étude de ce poème : nombre de strophes, de pieds, disposition des rimes, étude des assonances et de leur apport à la signification du poème, étude de la ponctuation, du rythme et du sentiment qu'il traduit, etc., et nous ne pouvons voir nécessairement dans cette approche qui prend au sérieux ces textes poétiques et qui se donne d'ailleurs pour vocation de transmettre un savoir faire, avec des outils appropriés qui donnent à réfléchir et à apprécier à leur juste titre des textes produits par de grands esprits de différentes époques, une activité de plaisir au sens où l'entend le discours des programmes. Cela paraît le contraire même de ce qui est attendu. Que les codes de la versification soient convoqués pour l'analyse d'un poème, n'est pas un problème en soi. Au contraire, les élèves doivent apprendre à approcher ce genre de textes par le biais d'outils adaptés à la spécificité du texte et nous ne pouvons que saluer la constance de ces savoirs convoqués dans l'approche des poèmes qui empruntent le plus souvent au domaine de la versification : strophe (p. 83), syllabe/pied (p. 56 et 83), rime (p. 56 et 83), allitérations/Assonances (p. 56 et 83), comparaison (p. 56), rythme (p. 83), etc.

Mais à côté de ces apprentissages dont il ne faut pas nier la fiabilité pour la formation de l'élève, les programmes du secondaire se sont fixé des objectifs autres, des objectifs qui touchent au domaine du ludique et il est primordial de se donner les moyens nécessaires pour les atteindre et de réserver un peu d'espace, dans les manuels scolaires, à des activités qui assortissent à de tels objectifs.

Nous pouvons dire donc, pour conclure sur ce volet, que la culture littéraire apparaît d'abord dans les programmes et manuels scolaires sous forme d'objet divers à enseigner. Il s'agit de la nouvelle réaliste (1<sup>ère</sup> AS), du discours théâtral, de la nouvelle d'anticipation, du récit de voyage (2<sup>ème</sup> AS), de la nouvelle fantastique (3<sup>ème</sup> AS) et du fait poétique, présent dans les trois manuels. Dans la transposition qui est faite des objets à enseigner sur les trois années, il n'est pas rare de rencontrer, en plus des textes qui relèvent des genres cités, des extraits romanesques, des contes, des fables et même des chansons. Dans l'ensemble, nous pouvons distinguer des textes qui évoquent l'univers de référence des élèves. C'est le cas des

productions relevant de la littérature algérienne de langue française. Ce que nous entendons ici par littérature algérienne

C'est d'abord des noms : Feraoun, Dib, Kateb, Farès, Boudjedra ; des œuvres : Le fils du pauvre, La Grande Maison, Nedjma, Le Champ des oliviers, L'Escargot entêté ; c'est aussi une dimension temporelle qui couvre une périodisation historique et un espace socioculturel : les écrivains de la première génération d'avant 62 et ceux de la deuxième génération, des lendemains de l'indépendance. Mais la littérature algérienne française, c'est surtout des prises de position idéologique, des techniques d'écriture, des itinéraires, des parcours qui se définissent les uns par rapport aux autres ». (Beida Chikhi, 1989 : 7)

À ce propos, Beacco disait qu'

une société peut se donner à lire dans des produits qui la transcendent, et qui viennent diversifier la sensibilité humaine et les manières d'être au monde, même si ceux-ci naissent avec les significations précises rapportées à des contextes déterminées. (2002 : 25)

Ces textes apparaissent ainsi comme une réponse pertinente à un ensemble de préoccupations que l'on regroupe souvent dans la problématique du rapport à la culture locale et à l'environnement immédiat des élèves. À côté de cette littérature que nous venons de citer, nombreux sont aussi les textes qui ouvrent sur d'autres univers de référence et dont une bonne partie relève du domaine de la francophonie.

### **3.3 | Du rapport à la culture scientifique et technologique**

L'expression « culture scientifique et technologique » recouvre un champ qui ne cesse de se modifier. Dans un article intitulé « La politique scientifique et la notion de culture scientifique et technique: les aléas politiques d'une idée floue », Godin a montré que

la notion de culture scientifique et technologique s'est modifiée au fil des ans et des discours, selon l'agenda du moment, passant d'une conception qui fait référence à l'ensemble minimal de connaissances scientifiques et technologiques que tout individu devrait idéalement posséder, à une seconde qui renvoie à la maîtrise sociale de la technologie et enfin à une troisième dont la finalité est économique. (1998 : 1)

La formation des élèves se doit aujourd'hui d'être adaptée au monde moderne. En effet, pour comprendre la manière dont la science et la technologie impactent leur vie et la société toute entière, l'accent se doit d'être mis aussi sur la culture scientifique et technologique. La course effrénée vers de nouveaux moyens technologiques nécessite une capacité d'adaptation conséquente de la part des générations montantes. La question des

apprentissages vers lesquels la lecture est orientée est une question vive et nous sommes en droit d'interroger la place réservée à cette culture dans le discours officiel et les contenus d'enseignement/apprentissage, au secondaire.

Nous savons pour l'avoir déjà vérifié que cette dimension n'a pas été négligée et le discours des programmes lui réserve une place de première importance puisque elle figure en deuxième position dans les finalités spécifiques, conférées à l'enseignement du FLE. Nous pouvons ainsi lire que « *Sur le plan spécifique, l'enseignement du français doit permettre :*

- *La sensibilisation aux technologies modernes de la communication*

Le discours des programmes n'est pas tout à fait clair sur la manière dont il faut sensibiliser les élèves à ces technologies. Mais nous savons qu'en ce qui concerne les contenus, le programme et le manuel de 1<sup>ère</sup> AS, tout un chapitre intitulé *La vulgarisation de l'information scientifique* (programme, p. 38) ou *Vulgarisation scientifique*, tout court, paraît en lien avec cette culture. Les aspects scientifiques traités dans le cadre de ce chapitre sont très limitatifs et les textes prescrits n'abordent pas de front cette problématique qui caractérise le monde moderne. Des textes qui traitent de la diversité linguistique (p. 7), de l'écriture (p. 10 et 13), du nom de la ville d'Alger (p. 16), du langage de l'image (p. 18), de la planète terre (p. 26), de la terre et de l'eau douce (p. 29), de l'alimentation (p. 34), du squelette (p. 37) ou de la pollution (p. 40) portent nécessairement, peu ou prou, le sceau de la scientificité mais ne semblent pas reliés tel qu'il se doit à la problématique technologique. Les thématiques qu'ils traitent sont celles de la communication, de l'environnement et de la ville.

C'est donc dans les manuels de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS que cette culture paraît plus prégnante, eu égard au nombre de textes qui traitent de cette culture. À titre d'exemple, dans le manuel de 2<sup>ème</sup> AS, les textes qui abordent explicitement cette problématique de la science sont très nombreux. C'est le cas de : *La société des abeilles* (p. 15), *Les relations dans un écosystème* (p. 17), *La cellule animale* (p. 19), *La science* (p. 20), *Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique* (p. 24), *Manipulation du vivant* (p. 26), *Les séismes* (p. 29), *Trois clés de la génétique* (p. 33-34), *Dérive de la science* (p. 64), « *La solution des petits réacteurs* » (p. 67), « *La peste et le choléra* » (p. 67-68), *Le nucléaire, parade à l'effet de serre ?* (p. 69-70), 2006-2016. *Ces inventions vont changer nos vies* (Dossier, p. 137-140).

Les sources de provenance de ces textes sont elles aussi révélatrices de cette prise en charge de la culture scientifique : Manuel de Biologie, Hatier, 5<sup>ème</sup> (p. 15), Manuel de Biologie, Bordas, collection Tavernier, 5<sup>ème</sup> (p. 17 et 24), C. Patin et J.C Boisson, Éléments de Biologie, Paris, CEDIC, 1971 (p. 19), Albert Jacquard, « *A toi qui n'es pas encore né(e)* (p. 20 et 26), Manuel de Biologie, Bordas, collection Tavernier, 4<sup>ème</sup> (p. 29), Le courrier de l'UNESCO (p. 33-34), Albert Jacquard (p. 64), Le courrier de l'UNESCO, Février 2001 (p. 67), Le courrier de l'UNESCO (p. 69-70), Martine Betty Cusso, Figaro magazine, 25-02-2006 (p. 137-140).

Dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS, cette problématique continue à être étudiée même si les textes qui lui sont dédiés paraissent peu nombreux par rapport à ceux contenus dans le manuel de 2<sup>ème</sup> AS (*Mathématiques et Astronomie* (p. 55), *Les OGM en question* (p. 65-66), etc.). Les caractéristiques de cette culture scientifique sont prises en compte dans les questionnements relatifs aux textes de différentes manières avec une attention particulière à leur objectivité.

## **Conclusion**

La réflexion menée tout au long du présent chapitre, même si elle ne permet pas de mesurer l'incidence des contenus sur les performances des élèves et cela n'a d'ailleurs jamais été l'objectif déclaré, autorise au moins d'apprécier le mode d'interpellation et de construction de ce champ d'expérience qui est la culture pour les élèves du secondaire. Nous avons ainsi vu que la mise en œuvre des savoirs culturels reste étroitement liée aux situations de lecture aménagées pour les besoins d'apprentissages et remarqué que les enjeux formateurs dépassent largement les préoccupations d'ordre méthodologique. Dans ce parcours de construction du rapport à la culture, il semble qu'il y a recherche d'un équilibre entre deux types de lecture : une lecture littéraire et une lecture fonctionnelle. Cela se donne à voir à travers le parcours culturel au sein du projet éducatif qui s'appuie sur une mise en synergie des savoirs et connaissances relevant de trois aires différentes: la culture générale, la culture littéraire et artistique et la culture scientifique et technologique. Si la culture générale et la culture scientifique et technologique paraissent avoir pour vocation d'être orientées vers la compréhension des grandes problématiques contemporaines (la communication, l'environnement, la ville, les métiers, la sécurité, les transports, les loisirs, etc.) pour mieux situer les élèves vis-à-vis des défis du monde moderne, la culture littéraire et artistique semble trouver ses arguments dans l'acquisition par les élèves des références culturelles partagées.

Dans ce parcours riche et diversifié, l'un des objectifs reste l'initiation des élèves, à travers la lecture d'œuvres complètes, à une fréquentation assidue et régulière des œuvres littéraires relevant du patrimoine francophone. Ce geste qui s'appuie davantage sur l'effort individuel des élèves, à travers la proposition d'un nombre important d'œuvres en lecture autonome, paraît en gros animé par le désir de faire de la classe de langue un lieu d'ouverture à l'altérité.

À cette ouverture valorisante aux textes littéraires s'ajoute une tendance nette à la compréhension fine des œuvres étudiées, à travers l'explication recherchée et l'approfondissement d'un certain nombre d'éléments du récit (point de vue du narrateur, cadre spatio-temporel, noyaux/catalyses, personnages et comédiens, dialogues ; etc.), et une propension à faire de la classe de langue un lieu de l'éducation artistique via l'initiation aux spécificités de l'art dramatique (discours théâtral) et aux jeux ludiques : scénarisation des textes, leur adaptation à la scène, etc. Tout ceci conforte, dans une certaine mesure, dans cette idée de Beacco selon laquelle « *le contact culturel semble désormais recherché pour lui-même, pour l'expérience esthétique, le commerce des idées, la confrontation à l'altérité ou à la modernité* » (2000 : 38).

Ceci étant fait, il nous reste encore à éclairer une dernière question, celle relative au rapport de la lecture à l'éducation à la citoyenneté. Ce sera l'objet du dernier chapitre intitulé *De l'éducation à la citoyenneté*.

# **Chapitre 12**

## **De l'éducation à la citoyenneté**

## Chapitre 12 De l'éducation à la citoyenneté

### Introduction

La diversité des questions traitées dans les chapitres précédents de cette présente partie ne saurait dissimuler la présence manifeste d'un enjeu majeur étroitement solidaire du reste des enjeux déjà discutés, conférés à l'apprentissage de la lecture en FLE pour le niveau ici considéré : il s'agit de l'éducation à la citoyenneté. Chacun a plus ou moins conscience que le propre de la citoyenneté, c'est de faire en sorte que l'élève soit conscient de ses droits et de ses devoirs. Mais la citoyenneté, ce n'est surtout pas seulement une question de statut juridique qui rattache l'être à une nationalité et encore moins à une question de sentiment patriotique. La façon dont cette notion est comprise n'a cessé d'évoluer et même si l'objectif ici n'est pas de faire l'archéologie du terme, nous pouvons au moins rappeler que cette évolution touche à la fois à la question des capacités, intellectuelles surtout, sans lesquelles la démocratie elle-même serait utopie et vœu pieux, mais aussi à la question de l'adhésion réfléchie aux valeurs de la Nation.

Ce discours sur l'éducation à la citoyenneté qui est ordinairement à la fois objet et sujet politique (Vitiello, 2008/1) semble donc déjà avoir pénétré le discours didactique. Ainsi, dans le discours tenu par l'école, il n'est pas rare aujourd'hui de remarquer que l'apprentissage du FLE soit envisagé dans son rapport à ce concept, c'est-à-dire comme une suite de compétences pensées comme nécessaires au bon exercice de la citoyenneté. C'est le cas du discours des programmes scolaires du secondaire en Algérie où il nous a été donné de remarquer que l'école algérienne vise la formation d'un type particulier de citoyen, à travers l'accomplissement de cet autre idéal qui semble devenu sa vocation première, comme nous pouvons le lire ici :

Les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi ». (2005: 03)

En lecture, ce souci de faire de la confrontation aux textes dans les situations scolaires un moyen d'éducation à la citoyenneté anime aussi les spécialistes. Nous noterons à ce propos que dans la présentation *d'Enseigner la littérature*, ouvrage issu du colloque organisé par le Centre d'études et de recherche sur les formations aux IUFM de Toulouse

(février 1998), Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade s'interrogent par exemple sur la vocation éducative et les dimensions éthiques de la lecture littéraire de la manière suivante :

Quelle serait l'efficacité des savoirs sur la langue et sur les textes, quel serait le sens d'une virtuosité herméneutique qui ne s'inscrirait pas dans un ensemble plus large que la langue, les textes et les œuvres, c'est-à-dire dans la formation de l'individu, l'éducation à la citoyenneté, et qui ne conduirait pas à une interrogation sur soi-même, sur le monde et sur les autres ? (2000 : 13)

Cet ensemble large, le présent chapitre souhaiterait donc l'interroger à travers une démarche qui vise à mettre en évidence la part de la lecture en FLE dans l'entreprise de sa mise en œuvre, à travers deux questions fondamentales : la question de l'appartenance à travers l'appropriation du récit de la nation et la question de la formation du jugement et de l'esprit critique.

## **1. | Les moments privilégiés du récit de la nation pour développer le sentiment d'appartenance**

Enseigner le récit de la nation consiste à mobiliser les moyens propres à garantir la transmission et l'appropriation des valeurs dont les élèves sont les légitimes héritiers. L'appropriation et l'adhésion aux valeurs de la cité, à ses projets tout comme à la vie commune, est tributaire, dans une large mesure, du sentiment d'appartenance à la nation. Ce sentiment d'appartenance comme tout autre type de perception du genre n'est pas inné et ne se transmet pas spontanément de père en fils, pour dire les choses ainsi. La société et, partant, toutes ses institutions sont tenues, chacune en ce qui la concerne, à favoriser l'apprentissage et l'amélioration de ce sentiment qui, même une fois acquis, demande à être cultivé et entretenu.

L'école a donc sans doute un rôle à jouer dans le renforcement de cet attachement et la formation d'une conscience citoyenne. Du primaire au secondaire, nous savons que les programmes font la part belle à l'histoire de l'Algérie et il existe même une discipline scolaire, *Histoire/Géographie*, ayant pour objectif d'aider l'élève à se représenter et à se construire cette dimension de son identité personnelle mais les apprentissages dans ce cycle d'approfondissement, le secondaire en l'occurrence, ne sont pas toujours envisagés de manière cloisonnée et c'est à ce titre que l'apport du FLE peut s'avérer vital à travers l'approche des textes et documents d'histoire.

C'est ainsi que nous trouvons prescrit, dans la programmation adoptée au secondaire, un des objets d'étude dont le lien avec la question ici traitée est certain : *Textes et documents d'histoire*, abordé en 3<sup>ème</sup> AS dans le cadre du projet N° 1 (manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS) et construit autour de trois séquences intitulées respectivement :

**Séquence 1** Informer d'un fait d'Histoire ;

**Séquence 2** Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire ;

**Séquence 3** Analyser et commenter un fait d'Histoire.

Les activités de compréhension qui lui sont rattachées confrontent les élèves à une suite de textes, quatorze au total, dont l'intérêt de chacun paraît d'abord lié à l'objectif visé par la séquence, ce que l'auteur du guide du professeur de 3<sup>ème</sup> AS ne manque pas d'explicitier:

Les trois premiers textes (Histoire de la Coupe du Monde, Brève histoire de l'informatique et la colonisation française) permettent au professeur de clarifier la notion de fait d'histoire, de montrer la progression chronologique dans l'exposition des faits, l'effacement de l'auteur et l'enjeu du discours.

(...)

Le texte suivant (Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes de D. Sourdel) présente une narration de faits dans la même perspective (informer) et avec les mêmes caractéristiques : effacement de l'auteur, neutralité manifeste, etc.

(...)

Les deux textes suivants (La société européenne d'Algérie et La population urbaine en Algérie dans les années 20 de M. Kaddache) ont été choisis pour orienter l'élève vers une autre perspective du discours avec une visée communicative explicite : exposer pour expliquer (Guide du professeur de 3<sup>ème</sup> AS, p. 9).

Dans cette suite de textes, nombreux sont ceux qui traitent de faits de l'histoire de l'Algérie : *La colonisation française* (p. 12), *Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes* (p. 14-15), *La société européenne d'Algérie* (p. 18), *La population urbaine en Algérie dans les années 1920* (20), *Delphine pour mémoire* (p. 27-28), *Histoire du 8 mai 1945* (p. 30-31), *Le 1<sup>er</sup> Novembre 1954 à Khenchela* (p. 33), *Femmes algériennes dans les camps* (p. 35-36), *Une guerre sans merci* (p. 43), *Le bras de fer avec l'ordre impérial* (p. 45-46), un texte sans titre (p. 48) et *Les Algériens et la guerre* (p. 51-52). Ceux-ci, c'est peu dire, ne recouvrent pas tous les ères historiques du récit national.

En fait, pour les auteurs des programmes comme pour ceux du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS, l'horaire alloué à la discipline FLE, la spécificité de ses contenus et leur diversité comme l'espace limité d'un manuel scolaire ne permettent guère une prise en charge de la totalité de ce récit et c'est pourquoi la question du choix d'un certain nombre de séquences historiques au dépend d'autres s'impose. Une fois ce choix effectué, il devient difficile, cependant, de l'accepter comme allant de soi et de ne pas y voir une forme de manipulation de l'histoire.

C'est ce qui ressort, à l'évidence, de l'analyse des textes choisis puisqu'il semble qu'il y a sinon une certaine appréhension à l'égard du passé lointain et de la continuité de l'histoire, du moins une méfiance quant au ralliement de certaines ères de ce passé et de leur articulation à la problématique identitaire, à l'école. Ainsi de la période allant des Numides à la veille de la colonisation française, en passant par les moments les plus marquants de l'histoire du pays dont l'occupation espagnole et ottomane, qui paraît complètement oubliée. Et si l'on s'autorise à voir dans ce choix une forme de hiérarchisation de l'importance des époques du passé, d'aucuns verront, on l'aura certainement aperçu, un moyen d'esquiver les embarras rendus aujourd'hui encore vifs et peut être plus que par le passé par ces récits du passé collectif qui permettent certaines tendances particularisantes : « *défendre une culture, une religion, une langue* » (Jacquet-Francillon : 8).

Cependant, si les choix effectués autorisent, à tort ou à raison, des lectures divergentes, il n'en reste pas moins que cette timide ouverture à l'apport d'autres civilisations étrangères et cet enjambement d'une longue et significative étape du long récit national et de quelques grands défis rencontrés au fil de l'histoire, peuvent avoir des retombées incalculables surtout en matière d'intelligibilité des interférences des différentes cultures nationales dans l'espace public et partant, de l'apprentissage de la tolérance et du respect mutuel.

Nous savons, de ce point de vue, que l'Algérie n'a pas choisi son destin, mais rien ne dit qu'elle n'assume pas pleinement et harmonieusement son identité complexe, forgée tout au long des siècles par les défis auxquels elle a été confrontée et qu'elle a su surmonter. Pourtant, les hommes en décident souvent autrement surtout lorsqu'il s'agit de dire l'expérience de ce destin particulier et de le transmettre aux futures générations. Cette tendance des hommes

explique, comme nous l'avons dit, en partie au moins, cette faible représentation de la profondeur historique dans les contenus des manuels scolaires au secondaire. Il n'en reste pas moins que cette manière d'accorder un rôle au récit national comme objectif d'étude parmi d'autres traduit le désir de développer la conscience nationale chez les élèves du secondaire. Cette nécessité d'enseigner l'histoire est liée, dans toutes les traditions, à la transmission des hauts faits du passé commun, des valeurs et mythes fondateurs et c'est l'appropriation de ces faits, valeurs et mythes, qui assure une certaine cohésion sociale à la nation. Dans cette optique, deux moments de l'histoire de l'Algérie sont privilégiés et mis en exergue dans le programme et le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS : la conquête spirituelle de l'Algérie par les Arabes et la colonisation française.

### **1.1 | Les Arabes et la conquête spirituelle de l'Algérie**

L'histoire de l'Algérie ne commence pas en 1962, une vérité qu'on a souvent tendance à oublier ou à faire oublier pour amarrer, culturellement parlant, le pays au dernier des conquérants et légitimer sa seule langue comme une sorte de « butin de guerre » qu'il faut honorer et promouvoir, contrairement à ceux des autres qui l'ont précédé. Elle ne commence pas non plus avec la conquête arabe au VII<sup>e</sup> siècle. L'histoire de l'Algérie est aussi antique que l'Antiquité elle-même et dont il faut apprendre à découvrir et à enseigner pour elle-même, dans une visée purement culturelle et citoyenne, indépendamment de tout endoctrinement idéologique. Pour honorer de telles exigences, l'ambition de vérité doit primer et la lecture des sources et témoignages doit être variée, dans un contexte, bien sûr, approprié. Celui du secondaire l'est moins, nous le savons, car nous connaissons les contraintes relatives au rythme scolaire, à la progression annuelle et au volume horaire alloué pour juger du temps disponible à ce genre d'activités.

Cependant, si, en gros, l'histoire de l'Algérie enseignée au secondaire, dans le cours de français, ne recouvre pas toutes les ères et ne remonte pas loin dans le « roman national », nous avons quand même constaté l'existence d'au moins un texte qui évoque l'avènement de l'Islam en Algérie et la conquête du pays par les Arabes. Intitulé *Histoire des Arabes : l'Islam et la conquête* (p. 14-15), ce texte de Dominique Sourdel qui date de 1980, donne de la visibilité à une période charnière dans l'histoire de l'Algérie du VII<sup>e</sup> siècle et offre l'opportunité d'être confronté à un regard extérieur, celui d'un spécialiste de l'Islam médiéval. Le texte a pour vocation de transmettre une culture historique et touche nécessairement à une

ère mal connue des élèves, souvent condensée à quelques faits qui ont marqué les esprits, mais qui ne sont pas perçus de la même manière. Si ce texte n'a pas pour destination de combler les oublis, il a au moins la vertu de donner à voir certains faits et personnages de ce haut passé non seulement pour les fixer dans les esprits mais aussi pour que les élèves puissent mieux comprendre la configuration complexe du présent à l'aune des actions du passé. Quels sont donc ces faits et personnages sur lesquels insiste ce texte ?

L'histoire retient que la conquête de l'Algérie par les Arabes s'est faite dans le sang et que les troupes d'Okba Ibn Nafiâ ont combattu au début, vers l'an 647, non pas les Berbères, habitants originaires de l'Afrique du nord, mais les occupants byzantins qu'ils ont vaincus et chassés du grand territoire qui était l'Afrique du Nord mais ne présente jamais l'avènement des Arabes comme une compagne de délivrance. Ce texte de Dominique Sourdel ne passe pas sous silence cette vérité historique puisqu'il est dit d'Amr qu'

Il fut remplacé par son neveu Okba qui, dès 647, pénétra en Afrique du Nord où la domination byzantine était chancelante et vainquit, à Suffetula ou Sbeitia, l'armée du patrice Grégoire qui venait de se faire proclamer empereur et qui fut tué lors de l'engagement.

La résistance berbère qui s'ensuit et la ténacité de ce peuple face au nouveau conquérant comme les troubles qu'a connus l'Empire Islamique suite à l'assassinat du calife Othman retardèrent la soumission de la région d'une soixantaine d'années. Ce n'est que vers 688 que le nouveau calife, Abd al-Malik ibn Marouan organisa de nouvelles expéditions qui achevèrent la pacification du Maghreb vers 709.

Mais l'histoire retient aussi, et ce texte en fait la lumière, que ce sont les berbères convertis à l'Islam qui, rangés derrière leur chef Tarik ibn Ziyad, ont permis à l'Empire islamique de s'étendre, après avoir conquis le territoire espagnol, loin vers le nord pour atteindre des lieux jamais espérés : Portugal, Pyrénées, Languedoc, Roussillon, Carcassonne, Nîmes, Vallée du Rhône, Lyon, Autun, Gascogne, Bordeaux et enfin Poitiers.

Ce que raconte ce texte est avéré et les noms : Amr ibn Laas, Okba Ibn Nafiâ, Othman ibn Afane, Abd al-Malik ibn Marouan, Musa ibn Nusayr, Tarik ibn Ziyad, al-Kahina, l'empereur Grégoire, sont ceux de personnes ayant bel et bien existé. Mais est-ce là l'objectif de l'enseignement du fait historique en cours de FLE ? S'agit-il finalement de fournir un récit crédible que les élèves doivent mémoriser ? Si l'un des objectifs tracés est de confronter les

élèves à des sources variées qui leur permettent d'enrichir leur répertoire de connaissances du passé, il faut admettre que la seule connaissance des faits et personnages ne permette pas forcément de produire un discours cohérent sur l'histoire et ne rende pas forcément légitime l'expression et la diffusion d'une pensée historique car la connaissance dépend d'une approche qui passe par l'analyse des formes de réflexions, à travers une dialectique du comprendre et c'est pourquoi, dans leur discours, les auteurs du document d'accompagnement du programme de 3<sup>ème</sup> AS insistent sur la double analyse critique du document historique :

- Interne pour juger de son objectivité,
- Externe en le comparant à ce que l'on sait déjà sur le même événement ou la même période.

## 1.2 | La colonisation française

Contrairement à d'autres séquences du récit national comme l'occupation espagnole et ottomane, par exemple, la représentation de la colonisation française est dominante et est massivement abordée dans ce projet, à travers un corpus de textes qui traitent d'événements et de dates divers : *La colonisation française* (p. 12.), *le 8 mai 1945* (p. 30-31 et 48), *L'ordre impérial* (p. 45-46), *Le 1<sup>er</sup> Novembre 1954* (p. 33), la guerre (p. 43 et 50-51), le rôle des femmes algériennes pendant la guerre de libération (p. 35), *Le 17 octobre 1961 et le massacre des ouvriers à Paris* (p. 27) constituent ensemble le groupement de textes destinés à éclairer cette période de l'histoire du pays.

Cette représentation massive, de quelque façon que nous la considérons, ne permet pas de lire l'histoire de l'époque comme une juxtaposition de faits linéaires ne serait-ce que parce qu'elle est censée assurer la cohérence de la séquence en question et c'est un des grands mérites de ces contenus que de concourir à rendre intelligible cette période historique pour l'élève. Celui-ci étant plus qu'un récepteur passif, a d'abord besoin d'être initié à une démarche active qui le rend apte à construire progressivement son savoir. L'éducation à la citoyenneté nécessite, de ce point de vue, une démarche intellectuelle à même de l'affranchir de toutes sortes de réceptions passives surtout que les récits historiques sont souvent empreints de subjectivité car leurs auteurs s'autorisent des explications, des jugements et un agencement qui conviennent à leurs logiques et à leurs visions des événements. Ces

considérations n'ont pas échappé aux auteurs du document d'accompagnement des programmes de 3<sup>ème</sup> AS qui soulignent que :

Le récit historique n'est pas seulement une accumulation froide de faits, « l'historien », « auteur » intervient dans son récit pour souligner, expliquer, juger les faits rapportés en introduisant dans l'exposé des faits, un ordre, une logique et donne ainsi un sens à la chronologie historique, qui n'apparaît plus comme une succession de faits d'événements aléatoires mais comme l'enchaînement compréhensible de certaines causes et de certains effets. (2006 : 8)

Ainsi vus, ces textes qui donnent à lire et à comprendre des faits et des actions héroïques qui émaillent l'une des séquences les plus importantes du long récit national, celle qui a donné sur la constitution de l'Etat-nation moderne, servent ainsi de moyen d'investigation du passé colonial mais ils gagneraient, à notre avis, à être mieux articulés à la mission de socialisation dont l'école est investie aujourd'hui, pour mieux éveiller la conscience nationale des élèves ainsi que leur conscience citoyenne. Pour ce faire, ces textes doivent constituer, en plus, une unité d'apprentissage construite autour d'objectifs de connaissances clairement définis, en lien direct avec les thèmes centraux de l'identité collective.

- **Une chronologie serrée pour commencer**

- Le texte intitulé *La colonisation française* (p. 12), étudié dans le cadre de la première séquence donne une esquisse, à travers un regard neutre et une suite de dates chronologiques, stricte il faut le dire, de faits importants s'étant déroulés entre mai 1945 et juillet 1962 et dont l'intérêt est évident pour l'étude et la compréhension de l'époque considérée : Le massacre de Sétif, Guelma et Kherrata (8 mai 1945), la création de l'UMDA par Ferhat Abbas et du MTLD par Messali El-Hadj (1946), la création de l'OS par Messali El-Hadj (1947), le déclenchement de la révolution algérienne (1954) et de tout ce qui s'est ensuivi : Congrès du Soummam et instauration du CNRA et du CEE (20 août 1956), inscription de la question algérienne à l'ordre du jour de l'ONU (20 septembre 1957), création du GPRA (19 septembre 1958), signature des accords d'Evian (18 mars 1962), proclamation du cessez-le-feu (19 mars 1962), mise en place de l'Exécutif Provisoire à Rocher Noir (Avril 1962), Référendum sur l'autodétermination (01 juillet 1962) et proclamation de l'indépendance de l'Algérie (1962), tous ces événements ici mentionnés ne constituent pas la

période la moins connue de l'histoire de l'Algérie puisque tous ceux-ci semblent être gravés en lettres d'or dans la mémoire collective, d'abord pour avoir marqué des tournants fatals dans l'histoire de l'Algérie ensuite parce que la plupart sont, chaque année, célébrés en tant que tels. Toutefois, la nécessité de former des citoyens éclairés et responsables demande à ce que ce passé soit bien compris et, tous ces faits et actions des hommes qui ont changé le court de l'histoire mieux assimilés. Et si nous considérons que ce texte est porteur d'une vérité historique et qu'il a, par conséquent, pour vocation de transmettre les valeurs et le sens des sacrifices consentis pour renforcer le sentiment d'appartenance nationale, il n'est pas sans inscrire son destinataire dans une problématique plus complexe, celle de la conscience de la durée. Certains de ces évènements historiques sont ensuite abordés de façon distincte pour juger de leur intérêt historique et mieux comprendre leur portée comme déjà rappelé. Juste après cette chronologie serrée, les textes abordés dans le cadre de ce projet s'articulent autour de quatre thématiques ayant des affinités avec les évènements suivants: la conquête de l'Algérie, la population sous l'occupation française, le 8 Mai 1945 et la Guerre de libération (le 1<sup>er</sup> Novembre 1954, le 17 octobre 1961).

- **La conquête de l'Algérie**

L'histoire officielle, celle écrite surtout par les Français, résume le plus souvent les raisons de la conquête de l'Algérie à une affaire d'offense faite, en 1827, par le dey Hussein, dey d'Alger, à son consul, en le frappant du manche de son chasse-mouche pour avoir refusé d'honorer l'engagement de son pays, dans une affaire d'acquisition de blé, pour les besoins de l'expédition du général Bonaparte en Égypte.

Cette version officielle, *Une guerre sans merci* (p. 43) de Mahfoud Kaddache la rétablit dans sa véritable fonction d'alibi. Le texte revient sur les raisons réelles de la conquête de l'Algérie et donne ainsi l'occasion aux élèves du secondaire d'abord d'apprendre que l'Algérie n'a jamais été une création française puisque avant 1830, l'Algérie était un État souverain, qu'il y avait un gouvernement et une administration publique, une population dans sa majorité instruite, et que, sur ce plan comme sur bien d'autres, elle n'avait rien à envier à la France, ce qui revient à les outiller d'arguments solides qui leur permettent de développer leurs pensées sur un sujet.

La confrontation à ce texte est aussi l'occasion d'apprendre, témoignages à l'appui (Montagnac, Saint-Arnaud), certaines vérités relatives à cette guerre coloniale et aux atrocités commises contre le peuple algérien, sur la période s'étalant de 1830 à 1884. Le texte apporte des aveux relatifs aux stratégies commises par le corps expéditionnaire français contre les populations en vue de mater la révolte dont la ruine, la razzia (Lamoricière) et surtout le génocide par enfumades (Bugeaud, Cavaignac) et Emmurades (Canrobert) dont étaient victimes des tribus entières (Sbéahs, Ouled Riah, etc.). L'opportunité se trouve ainsi offerte pour méditer en classe de FLE ces hauts-faits, en vue d'inculquer à ces futurs citoyens le sens des sacrifices consentis par les martyrs.

- **La population sous l'occupation française**

Parmi les questions étudiées dans le cadre de ce même projet pédagogique, nous pouvons retenir la question de la composante sociale de la population et de sa diversité sous l'occupation française. Deux textes de Mahfoud Kaddache, déjà cités dans la partie précédente, à savoir : *La société européenne d'Algérie* (p. 18) et *La population urbaine en Algérie dans les années 1920* (p. 20) éclairent un tant soit peu l'élève sur ce sujet. Dans le premier texte, l'auteur revient sur l'évolution démographique en Algérie, aux lendemains de la colonisation, sur la période s'étalant de 1830 à 1870. Dans cette étude démographique chiffrée, l'auteur fait état des moments clés de l'intrusion d'une population européenne, méditerranéenne surtout (Française, Espagnols, Maltais, Italiens), dans le cadre d'une politique officielle de division du territoire et de mise en fonctionnement d'une politique d'installation des colons et de concession gratuite des terres agricoles. Dans le second texte (p.20), l'auteur soulève la question de l'intrusion d'un peuplement européen en Algérie et se livre à une étude de la situation démographique en comparant la population musulmane à celle européenne, au début du siècle précédent, renforcée par naturalisation des étrangers, et nous livre les inquiétudes des Européens qui craignaient à l'époque d'être noyés par la masse des musulmans d'Algérie. Les deux textes qui se recoupent et se complètent à bien des égards offrent aux élèves des pistes de réflexion sur le développement de la colonisation française sur une période s'étalant de 1830 à 1921, en relation avec des questions d'ordres divers : politique de domination, origine de la population européenne, ses caractéristiques (agriculteurs espagnols, éleveurs de chèvres maltais, maçons et tâcherons italien), naturalisation des étrangers, installation des colons, distribution des terres agricoles, etc.

- **Le 8 mai 1945**

Afin de mieux appréhender les récits du passé, il convient de ne pas se contenter, comme c'est le cas pour le texte déjà cité, celui de la page 12, de repères chronologiques. Ainsi, le texte intitulé *Histoire du 8 mai 1945. Répression sanglante dans le Nord-Constantinois* de M. Yousfi (p. 30-31 et 48) exprime cette volonté de lutter contre l'oubli par l'intérêt qu'il porte aux événements sanglants qu'ont connus certaines régions de l'Algérie le 8 mai 1945, essentiellement dans le Nord-Constantinois, suite à la répression de la population sortie ce jour-là, en réponse à l'appel du PPA, pour revendiquer l'indépendance du pays et la libération des détenus politiques dont Messali El-Hadj. Les témoignages d'Henri Benzet et de Ferhat Abbas cités, certains détails donnés comme les noms des criminels dévoilés (l'inspecteur Laffont, le colonel Bourdillat), donnent à ce texte une certaine crédibilité historique.

Ce thème du 8 mai 1945 vise certainement donc à donner sens à l'un des événements historiques les plus porteurs d'injustice mais il importe de souligner que si cet événement historique connu pour avoir forgé l'unité nationale comme bien d'autres d'ailleurs permet d'avoir une pensée pour tous ceux qui ont donné leurs vies pour que le pays recouvre son intégrité et sa dignité, il n'en est pas moins aussi l'occasion d'apprendre aux élèves à relier les événements du récit national entre eux et à penser la lutte des Algériens contre l'occupant sur le mode du continuum.

- **La guerre de libération**

Comme nous venons de le voir, le FLE se voit donc traversé par une nouvelle dimension, celle d'enseigner le récit du passé. Le but recherché est d'abord de rendre l'élève du secondaire sensible aux leçons et aux messages dont le passé est porteur. À ce titre, la lecture donne sur l'exploration des textes comme lieux de mémoire. Cependant, cet enseignement ne se réduit pas à ce que nous pourrions appeler une pédagogie du souvenir. Les connaissances historiques, aussi importantes soient-elles, font l'objet de lecture analytique, ce qui favorise le développement des compétences critiques et citoyennes.

- **Le 1<sup>er</sup> Novembre 1954**

La guerre de libération n'est qu'un chapitre parmi d'autres dans le long récit national. Pourtant, elle constitue un élément central dans l'identité algérienne et elle a souvent servi de matrice de la pensée postcoloniale, ici comme ailleurs. Le 1<sup>er</sup> Novembre 1954 marque le début de la guerre d'Algérie et est de ces événements les plus gravés dans la mémoire collective. De cette date, on retient souvent la série d'attentats ayant eu lieu sur l'ensemble du territoire algérien dans la nuit du 31 octobre au 1 novembre 1954. Mais on oublie souvent que le 1<sup>er</sup> novembre, c'est d'abord l'histoire de l'unification des différentes tendances du nationalisme algérien sous la bannière du Front de Libération Nationale et la fixation d'un objectif : l'indépendance de l'Algérie.

Dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS, un seul texte revient sur cette date phare. Il s'agit d'un texte tiré des *Récits de feu* (présentés par Mahfoud Kaddache) et intitulé *Le 1<sup>er</sup> Novembre 1954 à Khenchela* (p. 33). Celui-ci, riche en connaissances mais aussi en enseignements, se veut un témoignage de cet événement historique dans une région spécifique des Aurès : Khenchela. Il revient sur les faits et l'état d'esprit de nos braves maquisards la veille de la dite date. Quelques noms propres cités dans le texte invitent les élèves à relier cet événement avec d'autres, plus loin dans le temps, et à repenser les événements du passé, comme nous l'avons déjà souligné, sur le mode du continuum.

### - **Le 17 octobre 1961**

Autre date historique retenue dans ce manuel scolaire, celle du massacre du 17 Octobre 1961, à Paris. Le texte intitulé *Delphine pour mémoire* (p. 27-28) de Didier Daenincks, tiré de : *Actualité de l'Emigration* (Paris, 1987) se veut d'abord un témoignage de quelques événements liés à la guerre d'Algérie, vécus pendant l'enfance de son auteur dont les massacres commis le 17 octobre 1961 par la police de Paris, suite à la mobilisation de dizaines de milliers d'Algériens par le FLN, juste quelques mois avant la fin de la guerre d'Algérie, pour manifester pacifiquement contre le couvre-feu appliqué aux seuls Maghrébins. La spécificité du texte est qu'il aborde un épisode décisif de la lutte pour l'indépendance qui a eu lieu non pas en Algérie mais ailleurs, en France, relaté par un écrivain français.

En plus de ces deux dates majeure ici évoquées, le 1<sup>er</sup> Novembre 1954 et le 17 Octobre 1961, d'autres textes reliés à la guerre de libération nationale sont proposés à l'étude sans pour autant être reliés à des dates particulières. C'est le cas du texte *Femmes algériennes dans les camps* (p. 35-36) qui relate la condition des femmes algériennes pendant la Guerre de

libération nationale. *Le bras de fer avec l'ordre impérial* (p. 45-46) de Réda Malek revient sur les moments et les organisations (FLN, CNRA, CCE, GPRA) qui ont permis au peuple algérien de se ressouder en nation. Enfin, *Les Algériens et la guerre* (p. 51-52) de Khaoula Taleb Ibrahimy veut rendre hommage à toutes celles qui ont contribué à « soutenir l'effort de la guerre » et à « maintenir la mobilisation du peuple », comme disait l'auteure, surtout aux lendemains des événements du mois de décembre 1961.

Autant dire donc que ces textes ont été choisis pour orienter l'élève vers l'analyse des événements historiques, à chaque fois selon une perspective différente (Mahboubi : 9-12). Ces connaissances historiques font l'objet, nous l'avons déjà dit, de lectures analytiques critiques, ce qui est de nature à favoriser les compétences critiques, le développement d'une certaine autonomie de l'élève face à la mémoire collective et, par conséquent, le développement d'une pensée historique. Ce détour par le fait historique permet d'une certaine manière, faut-il le rappeler, la transmission de la mémoire collective et le développement d'une conscience citoyenne et permet à l'école d'atteindre des objectifs liés à l'éducation à la citoyenneté pour inscrire les élèves dans un destin commun, ne serait-ce que parce que ces textes prescrits ont vocation à rendre présents à la conscience sacrifices et hauts faits.

## **2. | La formation intellectuelle des apprenants**

Autre manière d'éduquer au comportement citoyen, la formation intellectuelle des apprenants « *pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique* » (Men, 2005 : 5). Nous aborderons cette question ici en lien avec l'entraînement à la compréhension dont font l'objet les élèves, lors de la confrontation aux textes, dans les situations de lecture scolaire.

Nous avons précédemment vu (chapitre 10) que l'une des ambitions que nourrit le rapport à l'écrit, au secondaire, consiste à faire mieux lire. À ce sujet, la diversification des objets d'enseignement s'avère nécessaire, mais ne peut à elle seule suffire pour atteindre un tel objectif, comme nous l'avons déjà dit, tant la lecture demeure avant tout un processus de construction de sens. Cette conception de l'apprentissage s'accommode aujourd'hui mal avec l'idée de réception passive, par extraction d'un sens dont le texte serait dépositaire, mais on aurait tort de ne voir ici que la remise en question du rôle du lecteur. Certes, ce dernier est appelé à être actif, mais c'est avant tout la complexité de l'acte de lire lui-même qui semble

être éclairé d'un jour nouveau. Claude Germain disait, dans l'avant-propos du Livre de Claudette Cornaire, à ce propos, que « *l'acte de lire est une activité d'une très grande complexité qui suppose un lecteur, un texte et, partant, une interaction entre un lecteur et un texte* ». (1999)

Cette manière d'accorder un rôle actif au lecteur n'aurait pas été possible sans les travaux de Piaget mais aussi de Vygotsky. Nous ne pouvons, en outre, nier que cette évolution significative dans la façon de percevoir le lecteur trouve aussi son écho dans les travaux de Jauss, d'Iser et de toute l'Ecole de Constance, travaux qui ont renversé la donne, en plaçant l'essentiel du côté de la réception, c'est-à-dire du côté de l'élève plutôt que du côté du texte.

Parallèlement à cette nouvelle manière de voir les choses, lecture et compréhension se sont estompées à force de se rapprocher et on ne s'étonnera guère aujourd'hui de voir dans certains ouvrages des définitions du genre : *lire, c'est comprendre*. La compréhension est ainsi venue à être, au fil des années, le souci majeur de la formation scolaire et le sens de son apprentissage de plus en plus précisé. Le discours des programmes reprend à son compte cette détermination du terme compréhension :

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au contexte et vice versa. (Men, 2005 : 30)

Suite à cette précision du vocable, l'amélioration des performances des élèves devient une question de développement de stratégies (comment se poser en tant que lecteur ?) qui, il faut le dire, partage les spécialistes en la matière entre ceux qui plaident la cause d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension et ceux qui considèrent la situation réelle de la classe de langue avec toutes les contraintes possibles qui laissent peu de temps à une telle prise en charge qui, plus est, alourdirait la démarche.

Sans être suffisamment explicite quant à cette question, le discours des programmes du secondaire se charge, toutefois, de définir en termes de capacités, dans un tableau à double entrée, cinq stratégies de compréhension :

**Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur** (définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...), adapter sa modalité de lecture à son objectif (lecture littérale, inférentielle, sélective..), adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.

**Anticiper le sens d'un texte** (exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).

**Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte** (distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication, repérer la structure dominante du texte oral/écrit, repérer les énoncés investis dans la structure dominante, repérer la progression thématique, retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte, séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens, regrouper des éléments d'informations pour construire des champs lexicaux,.

**Elaborer des significations** (identifier des informations contenues explicitement dans le texte, distinguer les informations essentielles des informations accessoires, expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncé au style direct et indirect...), expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte, repérer les marques de l'énonciation, interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques, expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique, distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai, mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte, établir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.

**Réagir face à un discours** (se construire une image du scripteur ou du locuteur, prendre position par rapport au contenu, découvrir l'enjeu discursif, justifier la transparence ou l'opacité du texte, évaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier, juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le locuteur/auditeur. (MEN, 2005 : 11-12)

Dans les classes du secondaire, on sait que l'élève est moins lecteur que mis en situation de lecture et cette activité est envisagée, comme dans toute situation scolaire, collectivement avec des élèves déjà entraînés peu ou prou à lire et à comprendre des textes variés et qui vont, encore une fois, s'exercer pendant trois années à cette même activité pour apprendre à mieux comprendre et à mieux se construire leurs savoirs.

Une nouvelle démarche et de nouveaux outils d'analyse leur sont proposés dans le cadre de la lecture analytique qui fait son entrée dans les programmes du secondaire, occasionnant par là même une nouvelle configuration des manuels scolaires avec comme étapes principales lors de la pratique textuelle, l'*Observation* (*Observer* dans les manuels de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS), *lecture analytique* (*Analyser* dans les manuels de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS) et *Expression écrite* et un mode de fonctionnement qui met l'élève au centre des apprentissages.

Cette centration de l'apprentissage sur l'élève ne peut s'accommoder du seul fait de lui poser des questions pour s'assurer de sa compréhension. En d'autres termes, la complexité

des rapports possibles entre une classe et un texte ne peut être réduite à un questionnement et nous ne pouvons d'ailleurs qu'être d'accord avec Giasson lorsqu'elle se prononce, même si c'est dans un contexte un peu différent, sur cette question pour dire que « *l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions ou de faire répéter des tâches de lecture par les élèves* ». (1990 : 27)

Certaines activités de raisonnement ont alors acquis leur place dans le processus de lecture et contribuent largement à la construction du sens attribué aux textes et, partant, à la formation intellectuelle des élèves. Nous pensons particulièrement à toutes ces consignes amplement utilisées dans les questionnements sur les textes : « retrouvez », « relevez », « complétez », « donnez », « justifiez », « comparez », « faites », etc.

## 2.1 | Les consignes identifiantives

Par consignes identifiantives, nous entendons toutes ces opérations qui placent l'élève en situation de reconnaissance de tel ou tel élément du texte lu, dans le cadre de la réflexion autour du sens et de sa construction en situation de lecture scolaire. Relèvent de cette première catégorie les consignes suivantes : retrouvez, trouvez et donnez dont le niveau d'exigence paraît plus ou moins mesuré par rapport à ceux du deuxième niveau sur lesquelles nous reviendrons en bas.

### - Retrouvez

Dans cet ensemble disparate, « retrouvez » vient en tête des modalités convoquées dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS (101 occurrences), souvent en position initiale. D'un texte à l'autre, le nombre d'occurrences peut varier et peut atteindre, parfois, jusqu'à 06 occurrences (p. 155) dans le même questionnaire. Rares sont, par conséquent, ceux qui n'en contiennent pas. Cette modalité est associée à différents types d'activités qui enclenchent l'implication de l'élève dans des tâches visant soit un travail exhaustif quant aux éléments relevant d'un domaine « *Relevez tous les articulateurs (...)* » (p. 8), « *Relevez toutes les expressions mises entre parenthèses* » (p. 8), « *Relevez les pronoms personnels utilisés dans chacun des textes* » (p. 15), « *Relevez les marques de la langue familière* » (p. 25) soit une partie d'un tout : « *relevez deux expressions figées (...)* » (p. 25), « *Relevez une définition, deux exemples* » (p. 27). Il est, toutefois, important de souligner que la tâche induite par cette modalité ne connaît que

rarement un prolongement du genre « *Relevez tous les articulateurs du texte. Ont-ils tous la même fonction ?* » (p. 101)

### **- Trouvez**

Singulièrement, une autre modalité au sens voisin est aussi impliquée dans les questionnaires sur les textes. Il s'agit de « *trouvez* » (découvrir par un effort de l'esprit, de l'imagination, selon Le Robert illustré 2015), souvent engagée en bas des questionnaires dont on peut penser qu'elle peut facilement commuter avec « *retrouvez* » et qui reste pourtant (15 occurrences dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS), et d'une manière qui attire l'attention, associée de façon restrictive au travail délicat d'élaboration d'un titre : (« *trouvez un titre à chaque paragraphe du texte* » (p. 30), « *trouvez un titre au texte* » (p. 50), « *trouvez un titre qui résumera le mieux le contenu du texte* » (p. 100)). Une seule fois elle paraît associée à la recherche d'un contre-argument (« (...) *Trouvez un contre-argument pour chacun d'eux* » (p. 113).

### **- Donnez**

De la même manière, certaines modalités restent souvent liées à un certain type d'activités. Nous pensons particulièrement à « *donnez* » (13 occurrences dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS). Même si son usage peut paraître varié puisque elle est impliquée en relation avec des tâches relatives à la synonymie (« *Donnez un synonyme au mot souligné* » (p. 8), « *Donnez un synonyme du mot trouvé* » (p. 135), à la justification (« *Donnez pour chacun d'eux la raison essentielle et justifiez votre réponse* » (p. 49) à l'extraction d'une date (« *Donnez la date précise (jour, mois, année) de l'évènement* » (p. 128) ou encore pour déterminer les forces agissantes dans une nouvelle, à travers son schéma actantiel (« *Donnez le schéma actantiel de la nouvelle entière (les forces agissantes)* » (p. 185)), il n'en reste pas moins que, dans la plupart des cas de figure, elle est sollicitée dans un travail qui consiste à fournir un titre (« *Donnez un titre au texte* » (p. 11), « *Donnez un titre aux nouveaux ensembles sémantiques que vous aurez obtenus* » (p. 27). À l'instar de « *retrouvez* », « *donnez* » apparaît elle-aussi, dans la majorité des cas de figure, en bas des questionnaires mais il reste difficile de hasarder une quelconque explication quant à son implication tardive dans les questionnements sur les textes.

## 2.2 | Les consignes d'approfondissement du sens

À côté de ces opérations identificatives, l'approche semble être ouverte, en plus, à des consignes qui impliquent certaines opérations mentales compliquées : à l'image de « comparez », « faites », « remplacez », « expliquez », « réécrivez », « transformez », « proposez », « sélectionnez » qui demandent une posture intellectuelle différente face au texte et un esprit d'observation et d'analyse qui s'appuie sur le raisonnement de l'élève.

Cette volonté de travailler sur les opérations cognitives de haut niveau inscrit l'approche résolument dans l'optique de résolution de problèmes. Ce n'est pas une simple tâche que de demander à l'élève d'« étudier », d'« expliquer », de « comparer », de « transformer », de « faire » ou de « justifier » un point ou plusieurs points dans un texte car ce type d'injonctions implique tout l'être de l'élève, comme nous pouvons le voir ici :

### - Comparez

Il convient d'abord de mentionner le cas particulier de « comparez » (18 occurrences dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres) qui figure parmi les modalités à vocation explicative les plus sollicitées et sert à « *examiner les rapports de ressemblance et de différence (entre plusieurs choses ou personnes)* », (Le Robert Illustré 2015). Pronoms et leurs emplois, adverbes, expressions, paragraphes, ponctuation, contenus textuels et discours constituent les principaux éléments sur lesquels porte la comparaison, avec des situations d'apprentissage toujours renouvelées.

À première vue, rien d'impressionnant lorsque la comparaison porte sur l'emploi d'un seul élément, un mot par exemple, dans deux contextes différents. Une question comme « *Comparez l'emploi de « on » dans les deux phrases suivantes* » (p. 8) permet certes de mieux saisir les fonctionnalités de l'élément comparé mais la tâche est épuisée une fois les spécificités de chaque usage mises en évidence. Pourtant, dans la réalité des questionnaires, les tâches impliquant la comparaison de l'emploi de mots ne sont que rarement restrictives à la consigne de départ. Dans l'exemple suivant, l'examen des rapports de ressemblance et de différence porte sur l'emploi du démonstratif « ce » dans deux expressions différentes :

- Comparez l'emploi de « ce livre » à l'emploi de « ce développement » dans le texte étudié précédemment. L'emploi du démonstratif est-il lié une seule fois à la situation d'énonciation ? Dans quelle expression ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS : 15)

La consigne ainsi formulée s'accompagne de deux questions de relais qui autorisent des mises en relation. Dans le cas présent, « *Comparez l'emploi de « ce livre » à l'emploi de « ce développement » dans le texte étudié précédemment* » (p. 15), n'en est que le prélude à une réflexion qui s'élargit, par imbrication, à d'autres aspects de la même question et la suite de cette activité montre de quelle manière celle-ci peut être élargie : « *L'emploi du démonstratif est-il lié une seule fois à la situation d'énonciation ? Dans quelle expression ?* » (p. 15) puisqu'il s'agit de vérifier dans quel cas l'usage du démonstratif « ce » est en lien avec la situation d'énonciation.

Un cas très proche est observé plus loin dans le manuel scolaire. Il s'agit de l'examen de l'emploi d'« aujourd'hui » dans deux répliques, dans le même texte (entretien d'un sociologue avec un jeune agriculteur) :

- Comparez l'emploi de « aujourd'hui » dans les deux dernières répliques de l'agriculteur.
- Dans quel cas ce mot est-il en relation avec la situation d'énonciation ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 71)

Ici encore, il s'agit, après examen de l'emploi du mot dans ces deux répliques, de vérifier le cas où ce mot est en relation avec la situation d'énonciation.

Ce besoin apparent de faire travailler les élèves et de stimuler leur réflexion ne se limite pas qu'à des éléments courts comme les mots. Parallèlement, d'autres activités induites par cette modalité portent sur des unités plus larges comme les expressions (p. 17), les paragraphes (p. 35 et 100), les contenus textuels (p. 31 et 129) et les discours (p. 15) et impliquent des réflexions approfondies sur les textes. Il arrive ainsi que la comparaison se penche sur l'examen de plusieurs aspects à la fois. C'est le cas de l'exemple suivant où l'on demande à l'élève de comparer deux discours transcrits de l'oral (page 14):

- Comparez les deux discours aux niveaux :
- Du thème traité ;
- De la langue utilisée ;
- De la ponctuation ;
- Du nombre de traces de l'énonciation ;
- De la manifestation du destinataire ;
- Un des deux discours a été produit sans préparation préalable. Lequel ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 15)

Ici, la comparaison est censée permettre à l'élève, après examen des thèmes traités dans les deux discours, de la langue utilisée, de la ponctuation, des traces de l'énonciation ainsi que de la manifestation du destinataire, de se prononcer pour dire lequel de ces deux discours a été produit de façon libre et spontanée.

Le désir de rendre l'activité aussi claire que possible amène les rédacteurs du manuel scolaire à préciser dans ce type d'activités, par le recours à des questions relais qui ont l'avantage de mieux clarifier la consigne, ce qui est précisément attendu de l'élève. Ainsi, dans l'exemple suivant, l'examen de trois expressions est en lien direct avec ce qu'elles expriment :

- Comparez les expressions suivantes :
    - « Nous sommes ainsi amenés à croire ... »
    - « Il semble enfin que ... »
    - « C'est en tout cas ... »
- Expriment-elles toutes des certitudes ? Sur quoi nous renseignent ces expressions ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 17)

Cet aspect sur lequel porte l'activité n'est pourtant pas explicite dans la consigne et c'est la question de relais qui, encore une fois, le rend explicite (*Expriment-elles toutes des certitudes ?*).

L'accès à la compréhension peut se faire au prix d'un remodelage d'une partie du texte. Ainsi, dans l'exemple suivant, les élèves sont invités d'abord à examiner l'emploi de « nous » dans deux paragraphes du texte *La planète terre* (p. 26) de A. Harris, C. Harris et P. Smithson :

- Comparez l'emploi de « nous » dans le premier et dans le quatrième paragraphe. Remplacez chaque nous pour mettre en évidence la différence d'emploi. (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 27)

Et il n'y a pas besoin d'être clerc en la matière pour se rendre compte que cette consigne de départ manque de précision d'où le recours non pas à une quelconque question de relais comme c'était le cas pour des exemples déjà analysés mais à d'une autre consigne (*remplacez chaque nous pour mettre en évidence la différence d'emploi. (p. 27)*) incitant les élèves à opérer des modifications dans l'usage de « nous » dans chacun des deux contextes déjà cités pour mieux saisir la nuance de chaque emploi.

Il est tout aussi important d'observer que ce genre d'activités puisse même faire réfléchir sur les idées véhiculées par deux textes et peut servir ainsi d'initiation à

l'intertextualité. Dans l'exemple suivant, il s'agit de procéder à la comparaison de deux textes (p. 31) qui parlent du Rhône, le premier procède de *Notre France* de J. Michelet paru aux éditions A. Colin, le second, non titré d'ailleurs, procède de *Cours de géographie Foncin* paru aux éditions Librairie et A. Colin :

- Comparez les informations données dans chaque texte :
  - Quel est le texte le plus riche ?
  - Quelle est l'information qui est contenue seulement dans le texte 1 ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS : 32)

La comparaison débouche sur l'évaluation de la qualité des deux textes (*Quel est le texte le plus riche ?*) et l'écart entre les deux (*Quelle est l'information qui est contenue seulement dans le texte 1 ? (p. 32)*).

Il reste cependant que l'examen des unités larges (paragraphe, textes et discours) n'est pas toujours facile à réaliser surtout lorsque la consigne arrive à manquer de précision. C'est le cas de la comparaison d'un paragraphe, le troisième, aux autres contenus dans le texte *L'alimentation* (p. 34) :

- Comparez le troisième paragraphe aux autres :
  - Que constitue-t-il par rapport au deuxième paragraphe ?
  - A-t-il la même importance que les autres paragraphes ?
  - Pouvez-vous le supprimer sans changer le sens du texte ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS : 35)

La première question « *que constitue-t-il par rapport au deuxième paragraphe ?* » peut paraître approximative pour les élèves d'où l'importance de la deuxième « *A-t-il la même importance que les autres paragraphes ?* » qui éclaire, peu ou prou, l'activité en mettant l'accent sur la portée de ce paragraphe pour ensuite interroger les élèves sur la possibilité de le gommer (*pouvez-vous le supprimer sans changer le sens du texte ? (p. 35)*). Ici, on demande encore une fois, aux élèves de tenter le remaniement du texte pour l'exploration d'autres possibilités non exploitées par le scripteur.

On aurait certainement compris que tous les indices porteurs de sens peuvent être interrogés dans le cadre de la lecture analytique y compris la manière dont les textes sont structurés et les énoncés hiérarchisés. Une consigne comme celle-ci : « *Comparez la ponctuation utilisée dans chacune des strophes* » ne doit donc pas étonner et elle nous renseigne sur tout le bénéfice à tirer d'une réflexion sur un cas réel, la ponctuation d'un texte poétique *Demain, dès l'aube ...* de Victor Hugo (p. 82) :

- Comparez la ponctuation utilisée dans chacune des strophes. En quoi les deux premières strophes diffèrent-elles de la troisième ? Quel effet cela produit-il ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 83)

C'est aussi le cas suivant qui fait de l'organisation textuelle de deux lettres (p. 114) un sujet de réflexion et de son examen la voie vers la maîtrise d'un savoir-faire :

- Comparez les deux lettres écrites par la même personne aux niveaux :  
De leur présentation ;  
Des marques de l'énonciation ;  
De leur intention communicative ;  
Qu'en déduisez-vous ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 115)

Même lorsqu'elle est limitée à quelques aspects seulement, l'intertextualité semble avoir acquis une place importante au sein des activités proposées aux élèves :

Comparez le texte précédent aux trois suivants en ce qui concerne les sources d'information. Quelles remarques pouvez-vous faire ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 129)

Cependant, si les sources d'informations constituent le seul élément sur lequel s'appuie l'approche intertextuelle dans cet exemple, dans d'autres exemples similaires, elle peut porter sur d'autres éléments et avec un autre angle d'attaque tout à fait différent comme dans le cas suivant:

- Comparez le début de la nouvelle à ce dernier extrait en ce qui concerne les circonstances de temps et de lieu.  
Quelle atmosphère se dégage de la situation initiale de cet extrait ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 184)

Ici, la comparaison porte sur le début d'une Nouvelle, *Vie de marin* de D. Buzzati (p. 178) avec un extrait de cette même Nouvelle étudié en page 183 et les éléments à comparer sont les circonstants de temps et de lieu.

## **- Étudiez**

Si la modalité « comparez » permet de formuler des consignes qui requièrent un travail sur la proximité de deux éléments et la différence qui les sépare, « étudiez » (15 occurrences dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres) est de ces modalités qui demandent, lorsqu'elle est employée par une consigne, l'examen d'un élément ou d'un aspect particulier, par le retour au texte lu, pour approfondir la compréhension et suppose que l'élève, cherchant une réponse plus élaborée, ait en sa possession les outils nécessaires qu'il peut mobiliser pour

s'en servir lors de l'examen en question. Sa forme infinitive signifie d'ailleurs « chercher à comprendre par un examen », selon le Robert Illustré (2015).

À travers les quelques exemples que nous allons passer en revue, nous allons voir que les textes lus se prêtent à des formes de lecture bien différentes avec cette modalité. Notant cependant que, comme « comparez », « étudiez » est elle aussi convoquée dans une variété de situations : étude des signes de ponctuation, du contenu d'un paragraphe, de l'emploi des temps, d'une carte en lien avec le texte, des rimes, de répliques, des assonances ou allitérations, des circonstants de temps et de lieu, du rythme d'une strophe ou encore des temps et des pronoms et ses/ces usages variés sont souvent prolongés, de la même manière, avec des questions de relais qui précisent l'objectif poursuivi et permettent de mieux comprendre le sens de l'activité.

L'étude des signes de ponctuation utilisés dans un texte (p. 10) fait l'objet du premier exemple que nous allons citer où la consigne est ainsi formulée :

- Étudiez les signes de ponctuation utilisés dans le texte :  
Les deux points (:) ont-ils toujours la même valeur ?  
Quelle est l'utilité des tirets dans le premier paragraphe ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS  
Lettres : 11)

Et la consigne est aussitôt précisée puisque l'étude vise un double objectif :

Un : « *les deux points (:) ont-ils toujours la même valeur ?* » et ;

Deux : « *quelle est l'utilité des tirets dans le premier paragraphe ?* ».

Un deuxième cas figure est observé dans le même questionnaire (p. 11) qui vise autre chose que la ponctuation. L'activité se penche sur l'étude d'une information donnée dans un paragraphe du même texte pour évaluer son apport :

Étudiez l'information donnée dans le 3<sup>ème</sup> paragraphe : qu'apporte-t-elle ?

Encore une fois, nous voyons que le traitement de cette question « *qu'apporte-t-elle ?* » n'épuise pas l'activité et, en guise de prolongement, l'élève est alors soumis à un exercice qui explore la possibilité de remanier le texte lu par un éventuel déplacement de ce paragraphe:

Si vous deviez déplacer ce paragraphe, où le mettriez-vous ? (Manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres : 11)

De la même manière l'objectif de l'étude de l'emploi des temps (p. 11) est immédiatement précisé par une question relais : « *A partir de quel temps les autres se distribuent-ils ?* » (p. 15) et il arrive même que l'on demande à l'élève de justifier sa réponse (p. 27 et 71) en s'appuyant sur le texte ou même d'expliquer le pourquoi de l'usage particulier d'un signe qui organise la phrase (p. 74).

## **- Expliquez**

Le rôle fondamental que joue l'explication dans la compréhension n'est pas à démontrer et eu égard à sa fonction d'éclaircissement et de développement, la modalité « expliquez » (10 occurrences dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres) sert, elle aussi, à ouvrir des champs de réflexion autour de questions diverses.

Cependant, contrairement à celles déjà analysées, les consignes construites autour de la modalité « expliquez » se suffisent à elles-mêmes et n'en demandent qu'à de rarissimes cas des questions de relais. La démarche s'avère pourtant souvent porteuse avec des sollicitations qui guident l'élève à exhiber ce qu'il a compris du texte lu. Cela peut être une idée (*Expliquez l'idée de « consommation moyenne »* (p. 30)), un procédé utilisé par l'auteur (*Expliquez l'inversion du sujet dans la dernière phrase du deuxième paragraphe* (p. 30), *Expliquez l'emploi répété de « Anissa »* (p. 88)) ou des expressions procédant du texte lu (*Expliquez les expressions suivantes : « on domine les siècles » (texte 1) ; « ... la ville de neige... », « souterrains clairs » (texte 2) : « ... comme elle sortait autrefois : d'un seul coup »* (p. 49)).

Mais il n'est pas rare de demander à l'élève de faire valoir sa compréhension en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Ainsi, « *expliquez chacune des comparaisons que le poète a établies dans la deuxième et la troisième strophe* (p. 56) » suppose que l'élève n'ignore pas que cette figure de style sert à rapprocher deux idées ou choses, un comparé et un comparant ayant en commun un élément, voire même plus et que le rapprochement se fait par le biais d'un mot de comparaison qu'il est capable d'identifier et que « *... la Saône, son aimable et pesante épouse qui lui apporte en dot le Doubs* » : *expliquez cette métaphore* (p. 32) signifie que l'élève sait qu'une métaphore est une comparaison plus subtile, fondée sur l'analogie et qui s'emploie sans le terme comparatif.

De la même manière, on estime que l'élève est en mesure d'identifier le temps verbal utilisé dans un texte et d'expliquer son utilité (*quel autre temps retrouvez-vous dans les faits divers 1 et 4 ? Expliquez son utilité* (p. 125)) tout comme l'emploi d'un temps dans un texte et même de vérifier dans quel cas il est en lien avec la situation d'énonciation (*expliquez plus précisément l'emploi du présent dans chaque fait divers. Dans quel cas le présent est-il lié à la situation d'énonciation ?* (p. 137)) et de justifier le recours au style directe (*Expliquez pourquoi le journaliste rapporte certains propos au style direct* (p. 135)).

### **- Montrez**

Il arrive aussi de demander aux élèves quelque chose de plus précis, d'être un peu plus intransigeant sur certaines questions de compréhension et, dans de tels cas, les consignes utilisent plus volontiers la modalité « montrez ». Cette modalité intervient pourtant un peu loin dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres (08 occurrences) et il est intéressant de constater que ses deux premières apparitions surviennent lors de l'étude de deux textes poétique (p. 77 et p. 83). Que l'on se penche, cependant, sur la question de l'organisation des temps, la situation d'énonciation ou l'implication du scripteur dans son texte, pour ne citer que ces exemples, la démonstration voudrait que les élèves s'attardent sur une question et peut prendre la forme d'une argumentation. C'est du moins l'impression que donne, à titre d'exemple, cette consigne : « *montrez comment les temps s'organisent dans le discours autour du présent de l'énonciation. Placez les verbes sur un axe de temps.* (p. 77) » ou cette autre « *Montrez en quoi le dernier vers explique que, pour le poète, sa fille restera vivante dans son cœur* (p. 83) » qui ne demandent pas qu'une simple et rapide identification d'un quelconque élément textuel. Cette impression est confortée par d'autres consignes plus exigeantes encore et qui ne se privent pas d'exploiter jusqu'à des questions raffinées pour des élèves de ce niveau, du genre « *Montrez en quoi la situation d'énonciation complète la situation de communication* (p. 88) » ou « *Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication* (p. 100) » dont les réponses ne se laissent pas deviner.

D'autres modalités marquent leur présence de façon moins diffuse voire même sporadique avec parfois un seul hapax dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres mais dont le nombre total renseigne encore une fois sur cette propension à faire travailler l'esprit critique des élèves même si le niveau d'exigence n'est pas le même d'une modalité à l'autre. Il s'agit, rapidement, de « recensez » (deux occurrences dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS Lettres), « mettez »,

« comptez », « sélectionnez », « ponctuez », « regroupez », « remplissez », « classez », « organisez », « proposez », « transformez », « déterminez », « définissez », « évaluez » et « séquentialisez »

À travers ces quelques exemples, nous voyons que les consignes prennent une place importante dans les questionnements sur les textes, dans les manuels du secondaire. Nous avons néanmoins constaté, chemin faisant, que les modalités utilisées en priorité dans l'évaluation formative (pages 22, 42, 111, 138) et certificative (pages 58, 116, 142 et 186) sont les modalités identificatives : « relevez », « retrouvez » «et « trouvez » avec de rares apparitions de modalités d'approfondissement du sens, à l'image de « réécrivez », « faites », « justifiez », « donnez » et « remplissez ». La même observation peut être faite à propos des sujets de Bac analysés dans la partie précédente.

Toutes ces consignes ici analysées nous montrent la manière dont la lecture au secondaire peut contribuer à la formation intellectuelle des élèves, ces futurs citoyens et nous confirment en plus dans les idées de Viala pour qui l'enseignement des lettres n'a rien à envier à celui des mathématiques. L'auteur de *La lecture littéraire*, ouvrage que nous avons déjà cité en haut, partant d'un exemple précis, celui d'un sujet de dissertation (2009 : 21) montre que les opérations intellectuelles demandées lors de la réalisation d'une épreuve de Lettres ne sont pas si différentes que l'on pense de celles que demande la réalisation d'un problème de mathématiques. Il précise encore que

Dans les deux cas, il s'agit de mettre des variables en corrélation et de déterminer les conditions de validité de cette corrélation ; dans les deux cas, il s'agit bien des mêmes capacités de penser », disait-il. « Dans l'activité intellectuelle, les Lettres et les Sciences sollicitent les mêmes actions de l'esprit. Une pensée littéraire bien faite vaut une pensée mathématique bien faite et réciproquement. Il s'agit de penser juste, c'est le point ». (2009 : 22)

## **Conclusion**

Tout au long de ce chapitre, nous avons étudié la manière dont l'éducation à la citoyenneté, cet enjeu majeur de l'enseignement-apprentissage de la lecture au secondaire, est transposée dans le contenu des manuels scolaires et vu que la citoyenneté est d'abord une question d'appartenance à la nation et d'adhésion à ses valeurs. À ce stade, il est tout à fait légitime de voir dans la transmission et l'appropriation de ces valeurs dont les élèves sont les légitimes héritiers un levier de renforcement de l'attachement à la nation et de formation

d'une conscience citoyenne. Pour atteindre cet objectif, la confrontation des élèves à des textes variés leur permettant d'enrichir leurs répertoires de connaissances du passé s'avère nécessaire, des textes ayant pour vocation de transmettre la mémoire collective, de développer une conscience citoyenne, d'inscrire les élèves dans une problématique plus complexe, celle de la conscience de la durée et du destin commun. À ce niveau, le but recherché est d'abord de rendre l'élève du secondaire sensible aux leçons et aux messages dont le passé est porteur.

Mais l'éducation à la citoyenneté, liée, nous l'avons vu, à un ensemble plus large, celui du savoir sur la langue, sur les textes, sur l'autre et sa culture, ne peut être réduite à la transmission des hauts faits du passé commun, des valeurs et mythes fondateurs qui assurent une certaine cohésion sociale à la nation. Elle est aussi et peut être même surtout une affaire de démarche intellectuelle à même d'affranchir les élèves de toutes sortes de réceptions passives. De ce point de vue, les connaissances historiques, aussi importantes soient-elles, font l'objet d'une lecture analytique, ce qui favorise le développement des compétences critiques et citoyennes. Un bon exercice de la citoyenneté est aussi le résultat du développement d'une suite de compétences pensées comme nécessaires tout au long de ce cycle d'approfondissement qui est le secondaire, celles concernant la formation du jugement et du sens critique.

## Conclusion générale

En choisissant la voie du redressement, l'école algérienne a donné, depuis l'avènement de la réforme du système scolaire, plus d'importance à la lecture considérée non seulement comme un levier de réussite scolaire, mais plus encore comme un moyen de formation de l'homme. Deux types d'enjeux lui sont confiés : linguistiques et socioculturels que nous avons, tout au long de ce modeste travail de recherche, cherché, par une lecture combinée des textes fondateurs et des contenus des manuels scolaires, à mettre en évidence. L'analyse fine d'un certain nombre de passages des documents constituant notre corpus nous confirme dans notre hypothèse de départ tant il demeure vrai que lesdits enjeux ne sont pas toujours donnés sur le mode de l'explicite et qu'ils semblent fréquemment déclinés sous forme de visées. Cette réflexion nous aura conduit à mieux rendre compte de la manière dont ils s'organisent et prennent sens autour d'un certain nombre de problématiques auxquelles se trouve confronté le monde moderne : le devenir citoyen des élèves, la promotion de la dimension culturelle et patrimoniale, la progression dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite et le renforcement des fondamentaux (lecture-écriture). Elle nous aura, en outre, permis d'esquisser, selon l'importance qui leur semble attribuée dans le discours officiel, leur classement dans deux catégories différentes : enjeux majeurs et enjeux mineurs.

Ce premier mouvement se trouve complété par l'étude de la manière dont ces enjeux sont transposés dans les manuels scolaires. Dans la création des conditions d'une rencontre effective avec les textes, nous avons vu que le renforcement des savoirs linguistiques requiert toute l'importance demandée et qu'il est pensé pour résoudre les problèmes que rencontrent les élèves, à travers deux points de vue différents. D'un côté, la lecture est considérée comme le moment propice pour l'augmentation du capital lexical des élèves. De l'autre, la lecture est l'occasion de renforcer certains acquis antérieurs par leur convocation en qualité d'outils d'analyse. À travers des moments réguliers d'observation réfléchie de la langue, les élèves sont amenés à construire et à affiner progressivement leurs apprentissages. Sur ce plan, les manuels se donnent des objectifs aussi bien quantitatifs que qualitatifs. L'acquisition quant à elle s'articule autour de trois relations : les relations de sens, les relations de formes et les relations relatives à l'évolution diachronique des mots.

Pour ce qui est des régularités de la langue et des mécanismes grammaticaux, l'étude a porté souvent sur la manière dont lesdits mécanismes inscrivent le texte dans des situations

de communication. Tout se passe comme si la maîtrise d'un objet grammatical présenté en situation de lecture passait par la connaissance de son fonctionnement dans le contexte communicatif. En somme et quoique limités à quelques aspects particuliers, il y a fort à parier que ces objets grammaticaux visés dans cette approche et leur mise au service de la lecture, conduiront, en retour, à la stabilisation des savoirs et même à la progression dans la maîtrise du FLE par les élèves.

L'examen auquel nous venons de nous livrer montre que l'exploitation des textes en classe de FLE peut être encore plus riche surtout en matière de renforcement des fondamentaux. Nous avons ainsi vu que les contenus d'enseignement, par une confrontation régulière aux textes, remplissent les espérances placées en eux, à travers des situations de lecture et d'écriture qu'ils proposent. En effet, il semble que c'est dans le milieu scolaire que les élèves développent le mieux leurs habitudes de lecture en FLE et l'éveil à cet intérêt dépend, en partie au moins, des textes que l'institution scolaire leur propose. Toujours à propos de cette activité, il nous a été donné de voir que la lecture analytique, pratiquée dans les classes du secondaire, n'est pas forcément alignée, dans ses étapes, sur l'épreuve du baccalauréat, contrairement à l'évaluation formative et certificative qui le sont dans certains cas. Cette insubordination de la lecture aux épreuves de l'examen, nous l'avons comprise comme la preuve que cet ultime examen n'est pas la finalité unique vers laquelle tend l'enseignement-apprentissage de la lecture au secondaire, ce qui laisse suffisamment de place à la concrétisation des objectifs culturels et des finalités sociales. C'est aussi le cas pour la production écrite où l'école demeure pour ces jeunes l'un des lieux rares où ils développent ce savoir-faire.

Cette même réflexion, menée tout au long de la présente recherche, autorise en plus l'appréciation du mode d'interpellation et de construction d'un autre champ d'expérience au secondaire qui est la culture pour les élèves. Dans ce parcours de construction du rapport à la culture, il nous a semblé qu'il y avait une recherche d'équilibre entre deux types de lecture : une lecture littéraire et une lecture fonctionnelle. Il s'ensuit un parcours culturel qui s'appuie sur une mise en synergie des savoirs et connaissances relevant de trois aires différentes: la culture générale, la culture littéraire et artistique et la culture scientifique et technologique. Si la culture générale et la culture scientifique et technologique paraissent avoir pour vocation d'être orientées vers la compréhension des grandes problématiques contemporaines (la communication, l'environnement, la ville, les métiers, la sécurité, les transports, les loisirs,

etc.) pour mieux situer les élèves vis-à-vis des défis du monde moderne, la culture littéraire et artistique, elle, semble trouver ses arguments dans l'acquisition, par les élèves, des références culturelles partagées. Dans ce parcours riche et diversifié, l'un des objectifs assignés à la lecture reste l'initiation des élèves, à travers la lecture d'œuvres complètes, à une fréquentation assidue et régulière des œuvres littéraires relevant du patrimoine francophone. Ce geste qui s'appuie davantage sur l'effort individuel des élèves, à travers la proposition d'un nombre important d'œuvres en lecture autonome, paraît en gros animé par le désir de faire de la classe de langue un lieu d'ouverture à l'altérité.

L'éducation à la citoyenneté est cet autre enjeu, majeur faut-il le rappeler, conféré à l'enseignement-apprentissage de la lecture au secondaire et transposé dans le contenu des manuels scolaires. À ce stade, nous pouvons déduire que la citoyenneté est d'abord une question d'appartenance à la nation et d'adhésion à ses valeurs. L'appropriation de ces valeurs dont les élèves sont les légitimes héritiers devient alors un levier de renforcement de l'attachement à la nation et de formation d'une conscience citoyenne. Pour atteindre cet objectif, la confrontation des élèves à des textes variés leur permettant d'enrichir leur répertoire de connaissances du passé s'avère nécessaire, des textes ayant pour vocation de transmettre la mémoire collective, de développer une conscience citoyenne, d'inscrire les élèves dans une problématique plus complexe, celle de la conscience de la durée et du destin commun. À ce niveau, le but recherché est d'abord de rendre l'élève du secondaire sensible aux leçons et aux messages dont le passé est porteur.

Mais l'éducation à la citoyenneté est aussi et peut être même surtout une affaire de démarche intellectuelle à même d'affranchir les élèves de toutes sortes de réceptions passives. De ce point de vue, les connaissances historiques, aussi importantes soient-elles, font l'objet d'une lecture analytique, ce qui favorise le développement des compétences critiques et citoyennes. Un bon exercice de la citoyenneté est aussi le résultat du développement d'une suite de compétences pensées comme nécessaires tout au long de ce cycle d'approfondissement qui est le secondaire, celles concernant notamment la formation du jugement et du sens critique.

Au final, si nous pouvons dire qu'il n'est nul besoin de souligner l'importance des enjeux linguistiques et socioculturels conférés à la lecture, il ne reste pas moins vrai que, dans les réalités des classes du secondaire, les enjeux ne sont jamais parfaitement atteints par

l'école. C. Lassard et L. Portelance précisent d'ailleurs à ce propos que: « *Les institutions sont investies par la société d'une mission qui leur donne sens et vie : en théorie, elles sont habitées par un idéal fort mais jamais atteint, toujours en partie trahi par la dure réalité et ses contraintes, mais sans cesse présent comme horizon de valeurs* ». (2001 : 12). Aussi, pensons-nous qu'une recherche d'envergure nous renseignerait mieux sur le sort réservé à tous ces savoirs à enseigner dans les pratiques enseignantes et à la manière dont ils sont transposés en savoirs enseignés.

# Annexes

# Annexe 1 : Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale

6	JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 04	19 Moharram 1429 27 janvier 2008
<p>«Art. 73. — Sous réserve de se conformer obligatoirement aux règles et procédures de la circulation aérienne, sont admis à circuler dans l'espace aérien algérien :</p> <p>— les aéronefs d'Etat algériens ;</p> <p>— les aéronefs d'Etat étrangers, autorisés conformément aux dispositions de l'article 74 ci-dessous ;</p> <p>..... ( le reste sans changement).....».</p> <p>Art. 3. — Les dispositions de l'article 74 de la loi n° 98-06 du 27 juin 1998, susvisée, sont modifiées, complétées et rédigées comme suit :</p> <p>«Art. 74. — Nul aéronef d'Etat étranger ne peut survoler le territoire national ou y atterrir qu'en vertu d'une autorisation de l'autorité nationale habilitée et ce, conformément aux conditions de cette autorisation.</p> <p>Est aéronef d'Etat étranger tout aéronef appartenant, affrété ou loué par un Etat étranger ou une organisation internationale.</p> <p>Est assimilé à l'aéronef d'Etat étranger l'aéronef immatriculé dans un Etat n'ayant pas adhéré à la convention de Chicago relative à l'aviation civile internationale et n'ayant conclu aucun accord aérien avec l'Algérie.</p> <p>Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire».</p> <p>Art. 4. — Il est inséré dans les dispositions de l'article 124 de la loi n° 98-06 du 27 juin 1998, susvisée, un 5ème tiret rédigé comme suit :</p> <p>«Art. 124. — .....</p> <p>— le taxi aérien».</p> <p>..... ( le reste sans changement).....».</p> <p>Art. 5. — Les dispositions de l'article 125 de la loi n° 98-06 du 27 juin 1998, susvisée, sont modifiées et rédigées comme suit :</p> <p>«Art. 125. — Les services de transport aérien dits taxis aériens sont autorisés à utiliser des aéronefs d'une capacité égale ou inférieure à vingt (20) sièges ou à deux milles (2000) kilogrammes de fret».</p> <p>Art. 6. — Les dispositions de l'article 89 de la loi n° 98-06 du 27 juin 1998, susvisée, sont abrogées.</p> <p>Art. 7. — La présente loi sera publiée au <i>Journal officiel</i> de la République algérienne démocratique et populaire.</p> <p>Fait à Alger, le 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.</p> <p style="text-align: center;">Abdelaziz BOUTEFLIKA.</p>	<p><b>Loi n° 08-03 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 modifiant et complétant la loi n° 05-12 du 28 Joumada Ethania 1426 correspondant au 4 août 2005 relative à l'eau.</b></p> <p>Le Président de la République,</p> <p>Vu la Constitution, notamment ses articles 119, 120 (alinéas 1 et 2), 122 et 126 ;</p> <p>Vu la loi n° 05-12 du 28 Joumada Ethania 1426 correspondant au 4 août 2005 relative à l'eau ;</p> <p>Après avis du Conseil d'Etat ;</p> <p>Après adoption par le Parlement ;</p> <p><b>Promulgue la loi dont la teneur suit :</b></p> <p>Article 1er. — Les dispositions de l'article 14 de la loi n° 05-12 du 4 août 2005 relative à l'eau sont modifiées, complétées et rédigées comme suit :</p> <p>«Art. 14. — ..... (sans changement).....</p> <p>A titre transitoire, et jusqu'au 31 août 2009, l'extraction peut être autorisée dans le cadre du régime de la concession assortie d'un cahier de charges et sous réserve d'une étude d'impact établie conformément à la législation et à la réglementation en vigueur.</p> <p>L'état des zones et des oueds, selon le cas, doit être pris en compte en matière d'octroi ou de refus de l'autorisation susvisée.</p> <p>Une commission conjointe entre les départements ministériels concernés est constituée pour arrêter la liste des oueds concernés par l'octroi ou le refus de l'autorisation d'extraction des matériaux alluvionnaires.</p> <p>..... ( le reste sans changement).....».</p> <p>Art. 2. — La présente loi sera publiée au <i>Journal officiel</i> de la République algérienne démocratique et populaire.</p> <p>Fait à Alger, le 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.</p> <p style="text-align: center;">Abdelaziz BOUTEFLIKA.</p> <p style="text-align: center;">★</p> <p><b>Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.</b></p> <p>Le Président de la République,</p> <p>Vu la Constitution, notamment ses articles 53, 65, 119, 120 (alinéas 1 et 2), 122-16, et 126 ;</p> <p>Vu l'ordonnance n° 66-156 du 8 juin 1966, modifiée et complétée, portant code pénal ;</p> <p>Vu l'ordonnance n° 75-58 du 26 septembre 1975, modifiée et complétée, portant code civil ;</p> <p>Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, modifiée et complétée, portant organisation de l'éducation et de la formation ;</p>	

Vu la loi n° 85-05 du 16 février 1985, modifiée et complétée, relative à la protection et à la promotion de la santé ;

Vu la loi n° 90-08 du 7 avril 1990, complétée, relative à la commune ;

Vu la loi n° 90-09 du 7 avril 1990, complétée, relative à la wilaya ;

Vu la loi n° 90-21 du 15 août 1990 relative à la comptabilité publique ;

Vu la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, modifiée et complétée, portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, notamment son article 15 ;

Vu l'ordonnance n° 95-20 du 17 juillet 1995 relative à la Cour des comptes ;

Vu l'ordonnance n° 95-24 du 25 septembre 1995 relative à la protection du patrimoine public et à la sécurité des personnes qui lui sont liées ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;

Vu la loi n° 02-09 du 25 Safar 1423 correspondant au 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées ;

Vu la loi n° 04-10 du 27 Joumada Ethania 1425 correspondant au 14 août 2004 relative à l'éducation physique et sportive ;

Vu l'ordonnance n° 05-07 du 18 Rajab 1426 correspondant au 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement ;

Après avis du Conseil d'Etat

Après adoption par le Parlement.

**Promulgue la loi dont la teneur suit :**

#### TITRE PREMIER

### DES FONDEMENTS DE L'ECOLE ALGERIENNE

#### Chapitre I

##### Des finalités de l'éducation

Article 1er. — La présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national.

Art. 2. — L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

A ce titre, l'éducation a pour finalités :

\* d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ;

\* d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ;

\* d'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1er Novembre 1954 et de ses nobles principes : de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays ;

\* de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;

\* de promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit ;

\* d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

#### Chapitre II

##### Des missions de l'école

Art. 3. — Dans le cadre des finalités de l'éducation définies à l'article 2 ci-dessus, l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.

Art. 4. — En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

A ce titre, elle doit notamment :

\* assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ;

\* enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;

\* développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;

\* assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;

\* doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ;

\* assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;

\* promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;

\* permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;

\* intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'environnement de l'élève, dans les objectifs et les méthodes d'enseignement et s'assurer de la capacité des élèves à les utiliser efficacement dès leurs premières années de scolarité ;

\* offrir à tous les élèves la possibilité de pratiquer des activités sportives, culturelles, artistiques et de loisirs, et de participer à la vie scolaire et communautaire.

Art. 5. — En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société.

A ce titre, elle doit notamment :

\* développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en leur faisant acquérir les principes de justice, d'équité, d'égalité des citoyens en droits et en devoirs, de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité entre les citoyens ;

\* dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et les droits de l'Homme et développer une culture démocratique en faisant acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue, de l'acceptation de l'avis de la majorité et en les amenant à rejeter la discrimination et la violence et à privilégier le dialogue ;

\* faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie, et surtout en tant que richesse pérenne à même de suppléer à l'épuisement des ressources naturelles et de garantir le développement durable du pays ;

\* préparer les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir-vivre ensemble et en leur faisant prendre conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ;

\* former des citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptation et en mesure d'assumer leurs responsabilités dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle.

Art. 6. — En matière de qualification, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant :

\* de réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;

\* d'accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conformes à leurs aptitudes et à leur aspirations ;

\* de s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques,

\* d'innover et de prendre des initiatives ;

\* de reprendre leurs études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire et de continuer à apprendre tout au long de la vie en toute autonomie.

### Chapitre III

#### Des principes fondamentaux de l'éducation nationale

Art. 7. — L'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative.

Art. 8. — L'éducation nationale, en tant qu'investissement productif et stratégique, bénéficie à ce titre, de la première priorité de l'Etat qui mobilise les compétences et les moyens nécessaires à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale et à la réponse aux besoins du développement national.

Art. 9. — Les collectivités locales participent, dans le cadre des compétences qui leur sont dévolues par la loi, à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale, notamment par la réalisation et la maintenance des infrastructures scolaires, le développement des activités culturelles et sportives et la contribution à l'action sociale scolaire.

Art. 10. — L'Etat garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et tout algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique.

Art. 11. — Le droit de l'enseignement est concrétisé par la généralisation de l'enseignement fondamental et par la garantie de l'égalité des chances en matière de conditions de scolarisation et de poursuite des études après l'enseignement fondamental.

Art. 12. — L'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus.

Toutefois, la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux (2) années, en tant que de besoin, en faveur d'élèves handicapés.

L'Etat veille, en collaboration avec les parents, à l'application de ces dispositions.

Les manquements des parents ou des tuteurs légaux les exposent à une amende allant de cinq mille (5.000) à cinquante mille (50.000) dinars algériens.

Les modalités d'application de cet article sont précisées par voie réglementaire.

Art. 13. — L'enseignement est gratuit à tous les niveaux dans les établissements relevant du secteur public de l'éducation nationale.

De plus l'Etat apporte son soutien à la scolarisation des élèves démunis en leur permettant de bénéficier d'aides multiples, notamment en matière de bourses d'études, de manuels et de fournitures scolaires, d'alimentation, d'hébergement, de transport et de santé scolaire.

Toutefois, la contribution des parents à certains frais en rapport avec la scolarité et, sans porter atteinte au principe de gratuité de l'enseignement, peut être sollicitée selon des dispositions définies par voie réglementaire.

Art. 14. — L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement.

Le secteur de l'éducation nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques.

Art. 15. — Le secteur de l'éducation nationale prend toute mesure de nature à faciliter l'adaptation et la réinsertion dans les cursus scolaires nationaux des élèves scolarisés à l'étranger de retour au pays.

De même, le secteur de l'éducation nationale peut, en coordination avec les missions diplomatiques nationales à l'étranger et en accord avec les pays hôtes, assurer des enseignements de langue arabe, de langue amazighe et de culture musulmane au profit des enfants de la communauté nationale émigrée.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 16. — L'école constitue la cellule de base du système éducatif national. Elle est le lieu privilégié de la transmission des connaissances et des valeurs. Elle doit être préservée de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan.

Toute activité politique ou partisane est formellement interdite dans l'enceinte des établissements scolaires publics et privés.

Tout contrevenant aux dispositions de cet article s'expose à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 17. — Les conditions d'accès, d'utilisation et de protection des établissements scolaires sont définies par voie réglementaire.

Art. 18. — L'éducation nationale repose sur le secteur public, mais la possibilité de créer des établissements privés d'éducation et d'enseignement peut être accordée aux personnes physiques ou morales de droit privé, en application de la présente loi et des dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

## TITRE II

### DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Art. 19. — La communauté éducative regroupe les élèves et toutes les personnes qui participent (directement ou indirectement) à l'éducation et à la formation des élèves, à la vie scolaire et à la gestion des établissements scolaires.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement de la communauté éducative sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 20. — Les élèves ont le devoir de respecter leurs enseignants et tous les autres membres de la communauté éducative.

Les élèves sont tenus de se conformer au règlement intérieur de l'établissement, notamment dans l'exécution de toutes les tâches se rapportant à leurs études, l'assiduité et la ponctualité, la bonne conduite et le respect des règles de fonctionnement des établissements et de la vie scolaire.

Les orientations générales concernant l'élaboration du règlement intérieur visé à l'alinéa ci-dessus sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La levée de l'emblème national est effectuée dans tous les établissements scolaires, publics et privés, accompagnée de l'hymne national.

Art. 21. — Les châtiments corporels, les sévices moraux et toutes formes de brimades sont interdits dans les établissements scolaires.

Les contrevenants aux dispositions du présent article s'exposent à des sanctions administratives, sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art 22. — Les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels.

Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.

Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle.

Art 23. — Les directeurs d'écoles, de collèges et de lycées, en leur qualité de fonctionnaires de l'Etat, mandatés par l'Etat, ont autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à la disposition et ont la responsabilité de l'accomplissement régulier des missions de l'établissement dont ils ont la charge.

Ils sont également responsables de l'ordre et de la sécurité physique des personnes et des biens et, à cet effet, ils sont habilités, en cas de difficultés graves, à prendre toutes les mesures que dicte la situation pour assurer un fonctionnement normal de l'établissement.

Le manquement aux dispositions du présent article expose le contrevenant à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art 24. — Le corps inspectoral veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des instructions officielles au sein des établissements d'éducation et d'enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite.

Art 25. — Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants ; ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire institués à cet effet.

Les modalités de création et de fonctionnement des conseils visés à l'alinéa précédent sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art 26. — Les associations de parents d'élèves constituées conformément à la législation en vigueur peuvent faire des propositions au ministre chargé de l'éducation nationale et aux directions de l'éducation au niveau des wilayas.

### TITRE III

#### ORGANISATION DE LA SCOLARITE

Art 27. — Le système éducatif national comprend les niveaux d'enseignement suivants :

- l'éducation préparatoire ;
- l'enseignement fondamental, regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen ;
- l'enseignement secondaire général et technologique.

#### Chapitre I

##### Dispositions communes

Art 28. — Dans le cadre des finalités et des missions de l'école, le ministre chargé de l'éducation nationale arrête les programmes d'enseignement de chaque niveau d'enseignement et fixe en outre les méthodes et les horaires sur la base des propositions du conseil national des programmes institué à l'article 30 ci-dessous.

Art 29. — Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés.

Art 30. — Il est créé, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national des programmes. Le conseil national des programmes est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement.

Les attributions, la composition ainsi que les modalités d'organisation et de fonctionnement de ce conseil sont fixées par voie réglementaire.

Art 31. — L'année scolaire compte au moins 32 semaines de travail pour les élèves, réparties sur des périodes séparées par des vacances scolaires déterminées annuellement par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art 32. — Des activités post et péri-scolaires peuvent être organisées avec le concours des administrations, des collectivités locales et des associations à caractère scientifique, culturel, sportif ou socio-professionnel sans, toutefois, se substituer aux activités pédagogiques officielles.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 33. — L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.

Art. 34. — L'enseignement de la langue tamazighi est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national.

Les modalités d'application de cet article seront fixées par voie réglementaire.

Art. 35. — L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Art. 36. — L'enseignement de l'informatique est dispensé dans l'ensemble des établissements d'éducation et d'enseignement.

A ce titre, l'Etat prend toute mesure de nature à assurer la dotation des établissements publics en équipements appropriés.

Art. 37. — L'enseignement de l'éducation physique et sportive est obligatoire pour tous les élèves depuis le début de la scolarité jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont déterminées par voie réglementaire.

## Chapitre II

### L'éducation préparatoire

Art. 38. — L'éducation préscolaire regroupe, en amont de la scolarité obligatoire, les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois (3) à six (6) ans.

L'éducation préparatoire, au sens de la présente loi, correspond au stade final de l'éducation préscolaire ; elle est celle qui prépare les enfants âgés de cinq (5) et six (6) ans à l'accès à l'enseignement primaire.

Art. 39. — L'éducation préparatoire a pour objet, notamment :

- \* de favoriser chez les enfants, grâce à des activités ludiques, l'épanouissement de leur personnalité ;
- \* de leur faire prendre conscience de leur corps, surtout grâce à l'acquisition, par le jeu d'habiletés sensori-motrices ;
- \* de créer en eux de bonnes habitudes par l'entraînement à la vie en collectivité ;
- \* de développer leur pratique du langage à travers des situations de communication induites par les activités proposées et le jeu ;
- \* de les initier aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul à travers des activités attrayantes et des jeux appropriés.

Les responsables des écoles préparatoires doivent veiller, en liaison avec les structures de la santé, au dépistage des handicaps sensoriels, moteurs ou intellectuels en vue de leur prise en charge précoce.

Art. 40. — L'éducation préparatoire est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires.

Art. 41. — Nonobstant le caractère non obligatoire de l'éducation préscolaire, l'Etat veille au développement de l'éducation préparatoire et en poursuit la généralisation avec le concours des institutions, administrations et établissements publics, des associations ainsi que du secteur privé.

Art. 42. — Peuvent ouvrir des structures d'éducation préparatoire, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, les institutions et administrations publiques, les collectivités locales, les établissements publics, les mutuelles et les associations à caractère socio-culturel, les organisations socio-professionnelles.

Les personnes physiques et morales de droit privé ont la faculté d'ouvrir, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, des structures d'éducation préparatoire conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

Art. 43. — Le ministre chargé de l'éducation nationale est responsable, en matière d'éducation préparatoire, notamment de :

- \* l'élaboration des programmes éducatifs ;
- \* la définition des normes relatives aux infrastructures, au mobilier scolaire, aux équipements et aux moyens didactiques ;
- \* la définition des conditions d'admission des élèves ;
- \* l'élaboration des programmes de formation des éducateurs ;
- \* l'organisation de l'inspection et du contrôle pédagogiques.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont déterminées, en tant que de besoin, par voie réglementaire.

## Chapitre III

### L'enseignement fondamental

Art. 44. — L'enseignement fondamental assure un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles pour leur permettre soit la poursuite de leur scolarité dans le niveau d'enseignement suivant, soit leur intégration dans l'enseignement et la formation professionnels, soit la participation à la vie de la société.

Art. 45. — Dans le cadre de sa mission fixée à l'article 44 ci-dessus, l'enseignement fondamental vise, notamment, à :

\* noter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;

\* dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :

— d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;

— de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;

— de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;

— d'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;

— de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;

— de s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications élémentaires ;

— de favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ;

— d'encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;

— d'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-exister pacifiquement avec les autres peuples ;

— de poursuivre des études ou des formations ultérieures.

Art. 46. — L'enseignement fondamental a une durée de neuf (9) ans. Il regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen.

Art. 47. — L'enseignement primaire, d'une durée de cinq (5) ans, est dispensé dans des écoles primaires.

L'enseignement primaire peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 48. — L'âge d'entrée à l'école primaire est fixé à six (6) ans révolus.

Cependant, des dérogations d'âge peuvent être accordées selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 49. — La fin de la scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

Les modalités d'admission en première année moyenne sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 50. — L'enseignement moyen, d'une durée de quatre (4) ans, est dispensé dans des collèges d'enseignement moyen.

L'enseignement moyen peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 51. — La fin de la scolarité dans l'enseignement moyen est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen ».

Les modalités de délivrance du diplôme du brevet d'enseignement moyen sont déterminées par voie réglementaire.

Les modalités d'admission en première année secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 52. — Les élèves de quatrième année de l'enseignement moyen déclarés admis conformément aux procédures visées à l'article 51 ci-dessus sont orientés vers l'enseignement secondaire général et technologique ou vers l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux et conformément aux critères retenus par les procédures d'orientation.

Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize (16) ans révolus.

#### Chapitre IV

##### L'enseignement secondaire général et technologique

Art. 53. — L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire.

Il a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental :

\* de consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires ;

\* de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités ;

\* d'offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves ;

\* de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

Art. 54. — L'enseignement secondaire général et technologique, d'une durée de trois (3) ans, est dispensé dans des lycées.

L'enseignement secondaire général et technologique peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 55. — L'enseignement secondaire général et technologique est organisé en filières ; il peut être organisé :

- en tronc commun en première année ;
- en filières à compter de la deuxième année.

Les filières sont déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 56. — La fin de la scolarité dans l'enseignement secondaire général et technologique est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Les modalités de délivrance du baccalauréat de l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

#### Chapitre V

##### Dispositions relatives aux établissements privés d'éducation et d'enseignement

Art. 57. — L'ouverture des établissements privés d'éducation et d'enseignement mentionnés aux articles 47, 50 et 54 ci-dessus est subordonnée à l'agrément du ministre chargé de l'éducation nationale conformément à la loi et selon un cahier des charges, des procédures et des conditions fixés par voie réglementaire.

Art. 58. — La faculté d'ouvrir un établissement privé d'éducation et d'enseignement est reconnue à toute personne physique ou morale de droit privé répondant aux conditions fixées par la loi.

Le directeur d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement doit obligatoirement posséder la nationalité algérienne.

Les établissements scolaires publics ne sauraient faire l'objet de privatisation sous quelque motif que ce soit.

Art. 59. — En application de l'article 33 ci-dessus, l'enseignement est dispensé en langue arabe dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement à tous les niveaux et dans toutes les disciplines.

Art. 60. — Les établissements privés d'éducation et d'enseignement sont tenus d'appliquer les programmes d'enseignement officiels arrêtés par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Toute autre activité éducative ou pédagogique que les établissements se proposent de dispenser, en sus de celles prévues par les programmes officiels, est soumise à l'autorisation préalable du ministre chargé de l'éducation nationale et aux dispositions de la présente loi notamment son article 2...

Art. 61. — Le directeur ainsi que les personnels d'enseignement et d'éducation exerçant dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement doivent répondre, au moins, aux mêmes exigences de recrutement que leurs homologues exerçant dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement.

Art. 62. — Les fondateurs et les directeurs d'établissements privés d'éducation et d'enseignement contrevenant aux dispositions des articles 59, 60 et 61 ci-dessus s'exposent aux sanctions prévues par la loi.

Art. 63. — La scolarité des élèves des établissements privés d'éducation et d'enseignement est sanctionnée par les examens organisés par le secteur public, au même titre et dans les mêmes conditions que celles des élèves scolarisés dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement.

Art. 64. — Des transferts d'élèves peuvent être effectués d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement vers un établissement public et d'un établissement public vers un établissement privé d'éducation et d'enseignement, selon des dispositions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 65. — Le ministre chargé de l'éducation nationale exerce le contrôle pédagogique et administratif sur les établissements privés d'éducation et d'enseignement de la même manière qu'il l'exerce sur les établissements publics.

#### Chapitre VI

##### La guidance scolaire

Art. 66. — La guidance scolaire et l'information sur les débouchés scolaires, universitaires et professionnels constituent un acte éducatif visant à aider chaque élève, tout au long de sa scolarité, à préparer son orientation en fonction de ses aptitudes, de ses goûts, de ses aspirations, de ses prédispositions et des exigences de l'environnement socio-économique, lui permettant de construire progressivement son projet personnel et d'effectuer en connaissance de cause ses choix scolaires et professionnels.

Art. 67. — Le conseil et l'information sont fournis par les éducateurs, les enseignants et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle dans les établissements scolaires et dans des centres spécialisés.

L'élève est encouragé à rechercher l'information utile par ses propres moyens afin de lui permettre d'opérer des choix judicieux.

Art. 68. — Les centres spécialisés visés à l'article 67 ci-dessus préparent l'orientation des élèves vers les différents parcours d'études et de formation offerts à l'issue de l'enseignement fondamental sur la base :

- de leurs prédispositions, de leurs aptitudes et de leurs vœux ;
- des exigences de la planification scolaire ;
- des données de l'activité socio-économique.

Ces centres sont chargés, notamment :

- d'organiser des séances d'information et des interviews individuelles ;
- de mener des études psychologiques ;
- d'assurer le suivi de l'évolution des résultats des élèves tout au long de leur *cursus* scolaire ;
- de formuler des propositions susceptibles de faciliter l'orientation ou la réorientation des élèves, avec la participation des parents ;
- de participer à l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif.

Les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des centres d'orientation scolaire et professionnelle sont fixées par voie réglementaire.

#### Chapitre VII

##### L'évaluation

Art. 69. — L'évaluation est un acte pédagogique qui s'intègre dans le travail scolaire quotidien de l'établissement d'éducation et d'enseignement.

L'évaluation permet d'apprécier et de mesurer périodiquement le rendement de l'élève et de l'institution scolaire dans toutes ses composantes.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Les modalités d'évaluation sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 70. — Le travail scolaire des élèves est évalué à travers les notes chiffrées et les appréciations données par les enseignants à l'occasion des contrôles périodiques des activités pédagogiques.

La nature des contrôles des activités pédagogiques ainsi que leur fréquence sont fixées, en fonction des niveaux d'enseignement et des matières, par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 71. — Le passage d'une classe à une autre, d'un cycle à un autre et d'un niveau à un autre, fait l'objet d'un suivi particulier des élèves par les enseignants et les éducateurs ainsi que par les personnels spécialisés de psychologie scolaire et d'orientation scolaire et professionnelle afin de favoriser l'adaptation aux changements d'organisation des enseignements et d'assurer la continuité éducative.

Art. 72. — Les parents sont tenus régulièrement informés du travail de leurs enfants, des résultats des évaluations périodiques et des décisions finales qui en découlent. Cette information est réalisée par le biais :

\* des documents officiels mis en place selon les niveaux d'enseignement ;

\* des contacts et entretiens avec les enseignants de la classe, les éducateurs et, éventuellement, avec les personnels spécialisés de psychologie scolaire et d'orientation ;

\* des réunions entre les parents et les enseignants.

#### TITRE IV

##### L'ENSEIGNEMENT POUR ADULTES

Art. 73. — L'enseignement pour adultes a pour mission d'assurer l'alphabétisation et l'évolution constante du niveau d'enseignement et de culture générale des citoyens.

Cet enseignement est gratuit et s'adresse aux jeunes et adultes n'ayant pas bénéficié d'un enseignement scolaire, ou ayant eu une scolarité insuffisante, ou aspirant à l'amélioration de leur niveau culturel ou à une promotion socio-professionnelle.

Art. 74. — L'enseignement pour adultes est dispensé :

\* soit dans des institutions spécialement créées à cet effet ;

\* soit dans des établissements d'éducation et de formation ;

\* soit dans les entreprises économiques et sur les lieux de travail ;

\* soit en autodidaxie, avec ou sans l'appui de la formation à distance ;

\* soit dans les locaux d'associations activant dans le domaine.

Les modalités d'organisation de l'enseignement pour adultes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 75. — L'enseignement pour adultes peut préparer, au même titre que les établissements de l'éducation, en vue de participer :

\* aux examens et concours organisés par l'Etat ;

\* aux concours d'entrée dans les écoles, centres et instituts de formation générale ou professionnelle.

TITRE V  
LES PERSONNELS

Art. 76. — Les personnels du secteur de l'éducation nationale comprennent les catégories suivantes :

- \* les personnels d'enseignement ;
- \* les personnels de direction des établissements scolaires et de formation ;
- \* les personnels d'éducation ;
- \* les personnels d'inspection et de contrôle ;
- \* les personnels des services d'intendance ;
- \* les personnels psycho-pédagogiques et d'orientation scolaire et professionnelle ;
- \* les personnels d'alimentation scolaire ;
- \* les personnels médicaux et para-médicaux ;
- \* les personnels des corps communs.

Les conditions de recrutement et de gestion des carrières des différentes catégories de personnels sont fixées par le statut général de la fonction publique et les statuts particuliers.

Art. 77. — Les personnels d'enseignement reçoivent une formation ayant pour but de leur faire acquérir les connaissances et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier.

La formation initiale des différents corps d'enseignements est une formation de niveau universitaire. Elle s'effectue dans des établissements spécialisés relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou du ministère chargé de l'enseignement supérieur selon les corps d'appartenance et les niveaux d'affectation auxquels ils sont destinés.

Les enseignants recrutés par voie de concours externe bénéficient d'une formation pédagogique préalable à leur affectation dans un établissement scolaire. Cette formation pédagogique est dispensée dans des établissements de formation relevant du ministère chargé de l'éducation nationale.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 78. — Toutes les catégories de personnels sont concernées par les actions de formation continue pendant toute leur carrière.

La formation continue vise essentiellement l'actualisation des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires.

Les actions de formation continue se déroulent dans les établissements scolaires et dans les établissements de formation relevant du ministère chargé de l'éducation nationale et/ou des établissements spécialisés du secteur de l'enseignement supérieur.

Les modalités d'organisation de la formation continue sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 79. — Il est institué un congé de mobilité professionnelle.

Le congé de mobilité professionnelle, au sens de la présente loi, est un congé avec maintien de salaire qui peut être accordé aux personnels enseignants en vue d'approfondir leurs connaissances dans leur domaine de spécialité ou de préparer un changement d'activité au sein du secteur de l'éducation ou dans un autre secteur relevant de la fonction publique.

Les modalités et les conditions d'octroi du congé de mobilité professionnelle sont fixées par voie réglementaire.

Art. 80. — L'Etat garantit la disponibilité des ressources et des moyens nécessaires pour conférer aux personnels de l'éducation nationale un statut moral, social et économique, leur permettant de mener une vie digne et d'accomplir leur mission dans des conditions décentes.

Dans ce cadre, les statuts des personnels de l'éducation doivent mettre en évidence leurs spécificités et valoriser leur positionnement dans la hiérarchie des corps de la fonction publique.

Les formes de prise en charge des besoins sociaux et professionnels des personnels de l'éducation sont fixées par voie réglementaire.

TITRE VI  
ETABLISSEMENTS PUBLICS D'EDUCATION  
ET D'ENSEIGNEMENT  
STRUCTURES ET ACTIONS DE SOUTIEN ET  
ORGANES CONSULTATIFS

Chapitre I

Etablissements publics d'éducation et  
d'enseignement

Art. 81. — L'enseignement est dispensé dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement énumérés ci-après :

- l'école préparatoire ;
- l'école primaire ;
- le collège ;
- le lycée.

Art. 82. — La création et la suppression d'écoles préparatoires et d'écoles primaires sont prononcées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La création et la suppression de collèges interviennent par décret.

La création et la suppression de lycées interviennent par décret.

Art. 83. — Les dispositions relatives à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'éducation et d'enseignement sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 84. — Les écoles primaires sont gérées par une équipe administrative proportionnelle à l'effectif des élèves.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 85. — Des classes d'adaptation sont ouvertes dans les écoles primaires pour prendre en charge les élèves en difficulté ou accusant des retards importants.

Les modalités d'ouverture des classes d'adaptation sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 86. — Des classes et des établissements publics d'enseignement secondaire spéciaux sont créés afin de prendre en charge les besoins spécifiques d'élèves présentant des talents particuliers et obtenant des résultats exceptionnellement probants.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

## Chapitre II

### Structures de soutien

Art. 87. — Le secteur de l'éducation dispose de structures de soutien ayant notamment pour missions :

- \* la formation et le perfectionnement des personnels ;
- \* l'alphabétisation, l'enseignement pour adultes, l'enseignement et la formation à distance ;
- \* la recherche pédagogique, la documentation, les activités liées aux manuels scolaires et aux moyens didactiques ;
- \* les nouvelles technologies de l'information et de la communication et leurs applications ;
- \* l'évaluation, les examens et concours ;
- \* la psychologie scolaire, l'orientation et l'information sur les études, les formations et les professions ;
- \* la recherche dans le domaine linguistique ;
- \* l'acquisition, la distribution et la maintenance des matériels didactiques.

D'autres structures dictées par l'évolution du système éducatif peuvent être créées, en tant que de besoin, par décret.

Art. 88. — Les dispositions relatives aux missions, à l'organisation et au fonctionnement de ces structures sont déterminées par voie réglementaire.

## Chapitre III

### La recherche pédagogique et les moyens didactiques

Art. 89. — La recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale s'inscrit dans la politique nationale de recherche scientifique.

Les modalités d'organisation de la recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 90. — La recherche pédagogique a pour objectif l'amélioration constante du rendement de l'institution éducative et de la qualité de l'enseignement dispensé. Elle favorise la rénovation des contenus, des méthodes et des moyens didactiques.

Pour répondre aux besoins des enseignants et améliorer le rendement du système éducatif, la recherche pédagogique sollicite leur participation, intègre la formation dans son environnement, développe ses activités dans les domaines de l'évaluation pédagogique et assure la diffusion et la valorisation de ses résultats.

Il est créé, au niveau régional et de wilaya, des annexes d'établissement spécialisées dans la recherche pédagogique.

Les conditions de création et de fonctionnement de ces annexes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 91. — L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 92. — L'Etat veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à en faciliter l'accès à tous les élèves.

Art. 93. — L'utilisation de moyens didactiques complémentaires et de livres parascolaires dans les établissements scolaires est subordonnée à l'homologation, prononcée par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 94. — Les conditions d'obtention de l'agrément et de l'homologation mentionnées respectivement aux articles 91 et 93 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Art. 95. — Les nomenclatures des manuels scolaires, des matériels didactiques et des équipements technico-pédagogiques sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

#### Chapitre IV

##### L'action sociale

Art. 96. — Dans le but d'atténuer les disparités sociales et économiques et de favoriser la scolarisation et la poursuite d'études, l'Etat suscite la solidarité scolaire et la solidarité nationale et développe l'action sociale au sein des établissements scolaires avec la participation des collectivités locales et des secteurs concernés.

Art. 97. — L'action sociale en direction des élèves comprend des aides multiples liées notamment à l'acquisition des moyens d'enseignement et des fournitures scolaires, au transport, à l'alimentation, à la santé scolaire, et aux activités culturelles, sportives et de loisirs.

Art. 98. — Les modalités d'application des dispositions relatives à l'action sociale sont déterminées par voie réglementaire.

#### Chapitre V

##### La carte scolaire

Art. 99. — La carte scolaire a pour but d'organiser l'implantation de tous les types d'établissements scolaires publics et d'infrastructures d'accompagnement afin de desservir convenablement la population scolarisable.

Art. 100. — La réalisation de la carte scolaire est une tâche multisectorielle qui s'intègre dans la politique générale de l'habitat et de l'aménagement du territoire.

L'élaboration de la carte scolaire repose sur :

— la consultation périodique entre les services du ministère chargé de l'éducation nationale, les administrations concernées et les collectivités locales ;

— la collecte et le traitement des informations émanant des communes, des wilayas et des directions de l'éducation auprès des wilayas.

Art. 101. — Les modalités d'élaboration, de mise en œuvre et de contrôle de la carte scolaire sont déterminées par voie réglementaire.

#### Chapitre VI

##### Organes consultatifs

Art. 102. — Il est institué, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national de l'éducation et de la formation.

Le conseil national de l'éducation et de la formation est l'organe privilégié de concertation et de coordination au sein duquel sont représentés les personnels des différents secteurs du système national d'enseignement, les partenaires sociaux et les secteurs de l'activité nationale concernés.

Le conseil national de l'éducation et de la formation a pour missions d'étudier et de débattre de toute question relative aux activités du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, notamment en matière d'organisation, de gestion, de fonctionnement, de rendement, d'innovation et de rénovation pédagogiques et de relations avec l'environnement.

Les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du conseil national de l'éducation et de la formation, sont fixées par voie réglementaire.

Art. 103. — Il est créé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale un observatoire national de l'éducation et de la formation.

L'observatoire national de l'éducation et de la formation a pour missions d'observer le fonctionnement du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, d'analyser les facteurs déterminants des situations d'enseignement/apprentissage, d'évaluer la qualité des prestations pédagogiques et des performances des enseignants et des apprenants, et d'émettre des propositions de mesures correctives ou d'amélioration.

La composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'observatoire national de l'éducation et de la formation sont fixées par voie réglementaire.

Art. 104. — D'autres organes consultatifs peuvent être créés en fonction de l'évolution du système éducatif national.

#### TITRE VII

##### DISPOSITIONS FINALES

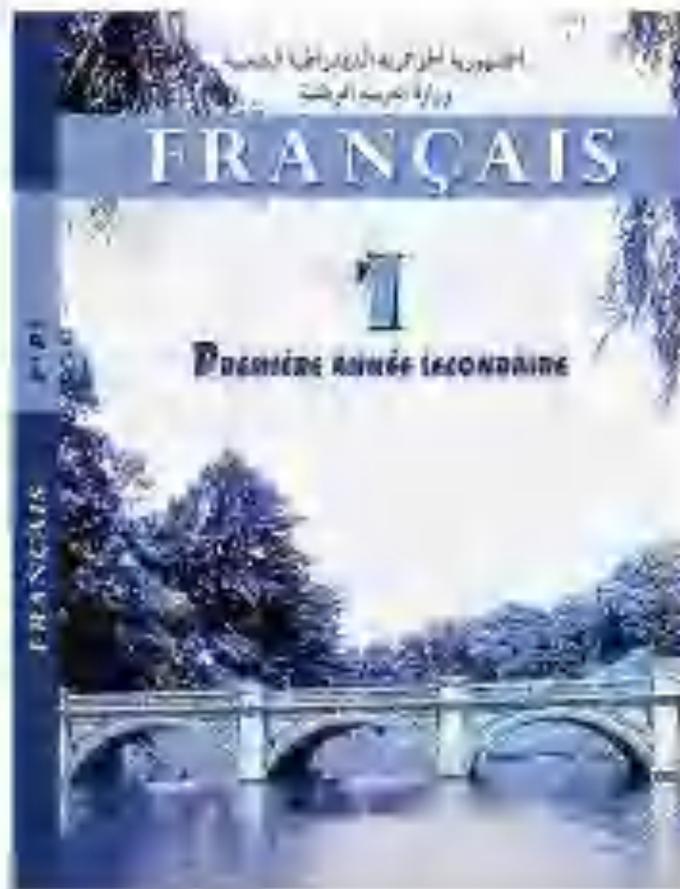
Art. 105. — Sont abrogées toutes dispositions contraires à la présente loi, notamment celles de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Art. 106. — La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

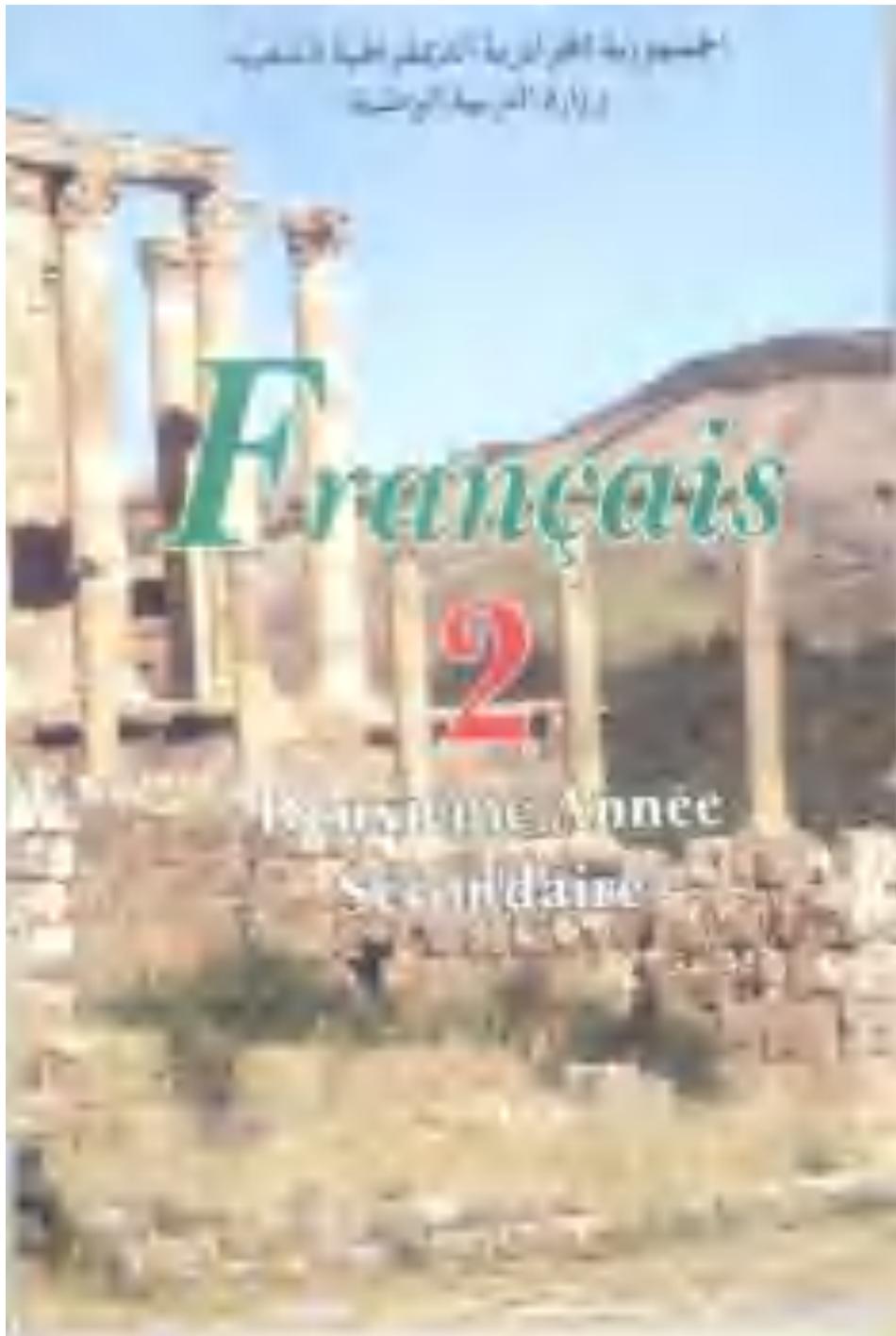
Fait à Alger, le 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

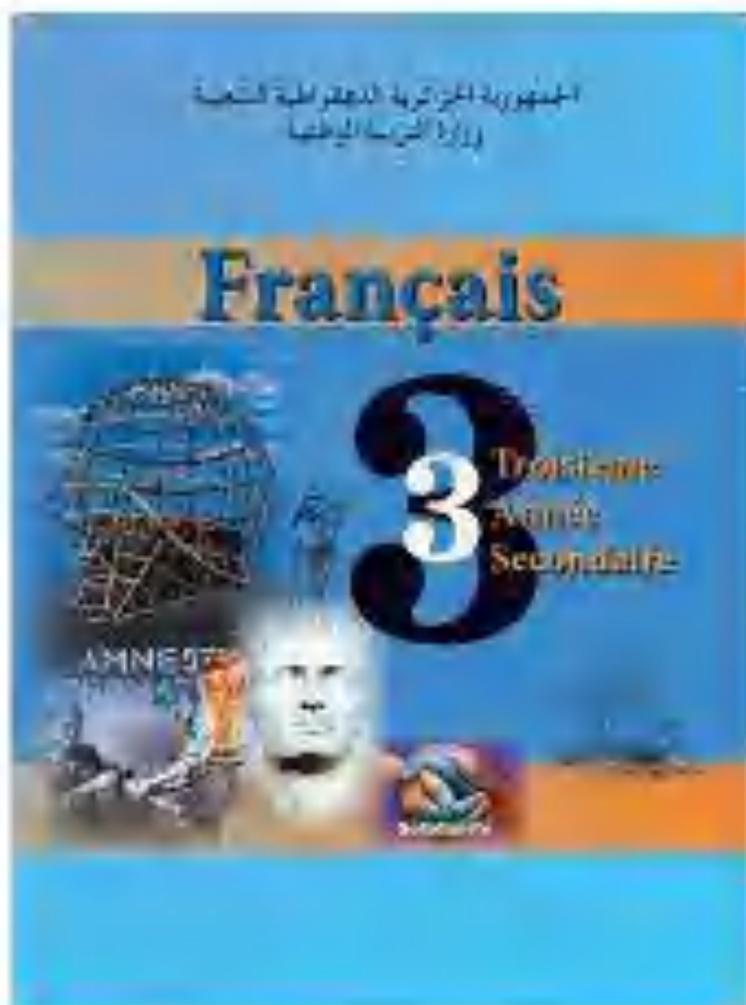
**Annexe 2 : page de garde du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire  
Lettres**



**Annexe 3 : page de garde du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année secondaire**



**Annexe 4 : page de garde du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> secondaire**



## Bibliographie

ADAM, J.-M. (1985). *Pour lire le poème*. Bruxelles: De Boeck

ALLAIRE, H. (1996). *Précisions sur le profil de sortie in Pédagogie collégiale*, Vol. 10 n° 2.

ALLAL, L. (2008). *Évaluation des apprentissages*. In van Zanten Agnès (dir.). Dictionnaire de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France, p. 311-314.

ARRIVÉ, M. (1994). « Les problèmes de l'orthographe française aujourd'hui », *Tréma* [En ligne], 6 | 1994, mis en ligne le 01 décembre 1994, consulté le 20/09/2016. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2224> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.2224>

Austin, J. L. (1962). *Quand dire c'est faire*. Paris : Didier.

BARRY, A-O. (2002). « Les bases théoriques en analyse du discours », Chaire de recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie. Consulté le 07/ 02/2014. URL : <https://depot.erudit.org/id/002331dd>

BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Ed. du Seuil.

BAUTIER, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.

BENBOUZID, B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*. Alger : Casbah éditions.

BERARD, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : Ed. Clé International.

BIARD, J. et DENIS, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan.

BISHOP, M-F. (2008). « La dimension socioculturelle dans les discours institutionnels de l'enseignement du français à l'école primaire, 1959-1972 », *Repères* [En ligne], 38 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 03 juillet 2017. URL : <http://reperes.revues.org/387> ; DOI : 10.4000/reperes.387.

BORDET, D. (1997). « Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement. », consulté le 06/05/2013. URL : <https://epistmoses.wordpress.com/2016/01/31/transposition-didactique-une-tentative-declaircissement-david-bordet/>

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BOYER, J.Y. et LEBRUN, M. (1990). *L'actualité de la recherche en lecture*. Montréal : Association canadienne Française pour l'avancement des sciences (Les cahiers scientifiques, 71).

BRISAUD, C. et GROSSMANN, F. (2009). « La construction des savoirs grammaticaux ». *Repères*, 39 | 2009, 5-15, consulté le 27/04/2018.

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/362> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.362>

BYRAM, M., ZARATE G., et NEUNER G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CALAS, F. (2007). *Introduction à la stylistique*. Paris : Hachette Supérieur

CASTELLOTI, V et PY B. (2002). *La notion de compétence en langue* in Notions en questions n°6/2002. Lyon : ENS Éditions.

CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (/2018) « Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? ». In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°55, 2015. Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? pp. 119-136; consulté le 18/11/2019. doi: <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>

CELCE-MURCIA, M. (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence*. In: Eva Alcón Soler Maria Pilar and Safont Jordà (eds) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht : Springer, pp 41–57.

CICUREL, F. : (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*. Ed. Hachette.

CHARLES, M : (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil (Poétique).

CHARMEUX, E. (1998). *Apprendre à lire. Échec à l'échec*. Toulouse : Milan.

CHARLES, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris : Seuil (Poétique).

CHARTIER, R. (1993). *Pratiques de la lecture*. Paris : Éditions Payot et Rivage.

CHARTIER, A.M., HEBRARD, J. (2000). *Discours sur la lecture : 1880-2000*. Paris : BPI-Centre Pompidou/Fayard.

CHARTRAND, S.-G. (1997). « Les composantes d'une grammaire du texte ». Québec français, (104), 42–45, consulté le 27/07/2017. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1997-n104-qf1377386/57679ac.pdf>

CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.

CLOUTIER, J. (1975). *L'Ère d'EMEREC*. Montréal : Les Presses de l'Université de MONTREAL.

CORNAIRE, C. (1991). *Le point sur la lecture en didactique*. Québec, Canada : Centre éducatif et Culturel.

COURTES, J. (1976). *Introduction à la sémiotique narrative et textuelle*. Paris : Hachette.

COURTILLON, J. (2001). « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels », *Ela. Études de linguistique*

appliquée 2001/2 (no 122), p. 153-164., consulté le 03/08/2015. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-153.htm>

CUQ, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.

CUQ, J. P. et GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.

Daoud, K. (2013). *Meursault, contre-enquête*. Alger : Édition Barzakh.

DEBRA, R, (2002). *L'enseignement du fait religieux à l'école de la République*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale (français)/ La Documentation française.

DENIZOT, N. (2013). *La dissertation : un genre scolaire argumentatif ?* Perspective historique. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, Centre de recherche sur les médiations (Crem)- Université de Lorraine 2013, Théories et pratiques des genres, pp.165 - 176.

DENIZOT, N. (2015). « Genres argumentatifs et enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire français ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris : Le Français dans le monde, 2015, Genres textuels/discursifs et enseignement des langues, pp.57-65.

DISPAY, M. et DUMORTIER, J.L. (2008). *Des textes pour comprendre le monde*. Namur : Presse universitaire de Namur

DJILALI, K. *Guide du professeur de 1<sup>ère</sup> AS Lettres*. Alger : ONPU. URL : <https://fr.scribd.com/document/368246637/Guide-Du-Professeur-1as>

DJILALI, K., BOULTIF, A. et LEFSIH, A. (2005). *Français première année secondaire Lettres*. Alger : ONPS.

DOLZ, J. (2002). « L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités » in *La notion de compétence en langue, Notions en questions n° 6*.

DOLTO, F., DOLTO-TOLITCH, C. et PERCHEMINIER, C. (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Paris : Hatier.

DUMORTIER, J-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck (savoirs et pratiques).

DUMORTIER, J-L, et PLAZANET, F. (1980). *Pour lire le récit*. Bruxelles-Gembloux : De Boeck-Duculot.

DUFAYS, J-L, GEMMENE, L, et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

DUPOND, D., REUTER, Y. et ROSIER, J-M. (2000). *S'appropriier le champ littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (savoirs et pratiques).

- DURAND, M.-C. (2004). *La maîtrise du langage et de la langue française à l'école. Comprendre un siècle d'évolution*. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
- ÉCALLE, J. et MAGNAN, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin
- ECO, U. (1998). *Lector in fabula*. Paris : Le livre de poche.
- ESCARPIT, R. (1970). *La littérature et le social. Eléments pour une sociologie de la littérature*. Paris : Flammarion (Champs).
- FIJALKAW, J. Et FIJALKAW, E. (2003). *La lecture*. Paris : Éditions Le Cavalier Bleu.
- FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (2000). *Enseigner la littérature*. Paris : Éditions Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- FROMILHAGUE, C. et SANCIER-CHATEAU, A. (2006). *Introduction à l'analyse stylistique*. Paris : Armand Colin.
- GAONAC'H, D. (2005). « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], La Lecture en langue étrangère, Mis en ligne le : 19 juin 2015, consulté le 19/03/2016. URL : <http://aile.revues.org/document970.html>
- GAUVIN, I. et BOIVIN, M.C. (2013) « Identifier le verbe : élaboration des connaissances par les élèves en classe », *Revue des sciences de l'éducation* 393 (2013): 547–569.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.
- GERMAIN, C. (1991). *Le Point sur... l'approche communicative en didactique des langues*. Québec : Centre éducatif et culturel (CEC).
- GERVAIS, B. (2004). « Trois personnages en quête de lecteur – Une fable ». In Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Trois personnages en quête de lecteurs, une fable Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (1992). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- GIASSON, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- GREVISSE, M. et GOOSSE, A. (2008). *Le Bon usage grammaire française*. Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a (14e édition).
- HUOT, H. (2010). *La morphologie. Forme et sens des mots du français*. Paris : Armand Colin.

HYMES, D. (1984). *Vers la Compétence de Communication*. Coll. LAL, Paris : Hatier-Crédif.

HUERRE, P. (2001). « L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice », *Journal français de psychiatrie* 2001/3 (no14), p. 6-8, consulté le 14/06/2020. URL : [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=JFP\\_014\\_06](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=JFP_014_06)

HUVER, E. et BELONDO, S. (2010). « Socioculturel et/ou diversité ? Des finalités et des discours en écho », *Repères* [En ligne], 38 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 03 juillet 2017. URL : <http://reperes.revues.org/393> ; DOI : 10.4000/reperes.393 Consulté le 23/05/2011.

ISER, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Margada.

JAUSS, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

JEAN, G. (1976). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Belgique : Éditions Casterman.

JOUVE, V. (1999). *La lecture*. Paris : Hachette (Contours littéraires).

LAFARGE, C. (1983). *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*. Paris : Fayard.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.

LAMBERT, M. (1994). « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 4 | 1994, mis en ligne le 21 septembre 2005, consulté le 29 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1258>

LEENHARD, J. et JOZSA, P. (1982). *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris : Le Sycomore.

LEGENDRE, M.-F. (2001). *Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation*. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.

LEGENDRE, J. (2008). « Rapport d'information n° 370 fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 3 juin 2008 », consulté le 13/06/2014. URL : <https://www.senat.fr/rap/r07-370/r07-370-syn.pdf>

LEHMANN D., MOIRAND S. « Une approche communicative de la lecture », in le FDL N° 153, pp.72-79.

LENOIR, Y. et al. (2013). « Problématique et cadre de référence pour analyser les finalités éducatives scolaires chez les enseignants du primaire », consulté le 09/07/2018. URL : [http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/ISEP-CI/4-ISEP-CI-Intro-Finalite\\_\\_VF.pdf](http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/ISEP-CI/4-ISEP-CI-Intro-Finalite__VF.pdf)

Lessard, C. et Portelance, L. (2001) *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Montréal : Centrale des syndicats du Québec.

LOPEZ R.S. (1958). « Le marchand génois : un profil collectif ». In: Annales. Economies, sociétés, civilisations. 13<sup>e</sup> année, N. 3, 1958. pp. 501-515; consulté le 29/04/2017. URL : [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1958\\_num\\_13\\_3\\_2757](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1958_num_13_3_2757)

MAHBOUBI, F. *Guide du professeur de 3<sup>ème</sup> AS toutes les filières*. Alger : ONPS. Consulté le 07/03/2010. URL : [https://www.pdfprof.com/PDF\\_Image.php?id=36116&t=25](https://www.pdfprof.com/PDF_Image.php?id=36116&t=25)

MAHBOUBI, F., REKKAB, M. et ALLAOUI, A. (2007). Français troisième année secondaire. Alger : ONPS.

MAINGUENEAU, D. (1991). *L'énonciation en linguistique française. Embrayeurs, «Temps»*. Discours rapporté. Paris : Hachette.

MEN. (2011). *Guide du manuel destiné aux professeurs de 2<sup>ème</sup> AS*. Alger : ONPS, consulté le 07/03/2010. URL : [http://2as.ency-education.com/uploads/1/0/9/0/1090282/francais\\_2as.pdf](http://2as.ency-education.com/uploads/1/0/9/0/1090282/francais_2as.pdf)

MEN. (2005). *Programme de français de 1<sup>ère</sup> année secondaire*. Alger : ONPS, consulté le 07/03/2010. URL : <https://fr.scribd.com/document/176705306/Programme-de-Francais-de-la-1ere-Annee-Secondaire>

MEN. (2005). *Programme de français de 2<sup>ème</sup> année secondaire*. Alger : ONPS, consulté le 07/03/2010. URL : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Francais-2-AS-1.pdf>

MEN. (2005). *Document d'accompagnement du programme de français de 1<sup>ère</sup> AS*. Alger : ONPS, Consulté le 07/03/2010. URL : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9.pdf>

MEN. (2006). *Programme de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire*. Alger : ONPS, consulté le 07/03/2010. URL : <https://fr.scribd.com/document/176705306/Programme-de-Francais-de-la-1ere-Annee-Secondaire>

MEN. (2006). *Document d'accompagnement du programme de français de 2<sup>ème</sup> AS*. Alger : ONPS, consulté le 07/03/2010. URL : <http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/medias/files/doc-acc-2as-francais.pdf>

MEN. (2008). *Guide de l'élaboration d'une épreuve de Français au baccalauréat*, consulté le 03/11/2012. URL : [http://www.oasisfle.com/doc\\_pdf/guide\\_d'elaboration\\_d'une\\_epreuve\\_de\\_francais\\_au\\_baccalauréat.pdf](http://www.oasisfle.com/doc_pdf/guide_d'elaboration_d'une_epreuve_de_francais_au_baccalauréat.pdf)

MEN. (2011). *Document d'accompagnement du programme de français de 3<sup>ème</sup> AS*. Alger : ONPS. URL : <https://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/medias/files/77126971doc-dac-3as-fr-pdf.pdf>

MERZEAU, L. (2016). « Le profil : une rhétorique dispositive », Itinéraires [En ligne], 2015-3 | 2016, mis en ligne le 01 juillet 2016, consulté le 19 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/3056> ; DOI : 10.4000/itineraires.3056

- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Éditions Hachette.
- MOLLIR, J-Y. (2001). *La lecture et ses publics à l'époque contemporaine*. Paris : PUF.
- MERLIN-KAJMAN, H. (2009). *La dissertation littéraire*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- NARCY-COMBES, M.F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- NDAYISABA, J. (1994). Compte rendu de [Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (dir.) (1994). « Évaluer le savoir-lire ». Montréal : Les Éditions Logiques.] *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (3), 597–599, consulté le 11/09.2017 : <https://doi.org/10.7202/031747ar>.
- OSPINA GARCIA, S. (2018). « Une analyse critique de la compétence de communication dans une épreuve pédagogique de la compétence stratégique orale », consulté le 08/11/2019 . URL : <https://marcoele.com/descargas/26/ospina-competence-orale.pdf>.
- OTIS, F. et OUELLET, L. (1996). « Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme » in *Pédagogie collégiale* Vol. 10 no 1, consulté le 03/05/2015. URL : [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/otis\\_10\\_1.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/otis_10_1.pdf)
- PERRENOUD, P. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487–514, consulté le 23/09/2016. URL: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html)
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit.
- PICARD, M. (1984). *La lecture littéraire*. Paris : Grand.
- POSLANIEC, C. (1990). *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de lecture*. Paris : Sorbier.
- POLSNIEC, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Sorbier.
- PRAIRAT, E. (2017). « Une éthique professorale au service de l'estime de soi ». *Éthique en éducation et en formation*, n° 3, p. 84-96.
- PROUST, M. (1988). *Sur la lecture*. Arles : Actes Sud.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des Méthodologies et de l'Enseignement des Langues. Coll. Didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.

RAVEAUD, M. (2007). « L'élève, futur citoyen », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 44 | avril 2007, mis en ligne le 22 juin 2011, consulté le 11 septembre 2013. URL : <http://journals.openedition.org/ries/111> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.111>

REUTER, Y. (2005). « Les enjeux du français: questions pour la didactique ». *Recherches n° 43, Enjeux de l'enseignement du français, 2005-2*, consulté le 06/09.2014. URL : [https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/43\\_025-038\\_reuter.pdf](https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/43_025-038_reuter.pdf)

REUTER, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.

REY, O. et FEYFANT, A. (2014). « Évaluer pour (mieux) former ». Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon, consulté le 13/03.2018. URL : [http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu\\_eil&dossier=94&lang=fr](http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=94&lang=fr)

RIEGEL, M. (1982). « Les opérations linguistiques de base : la substitution ». In: *L'Information Grammaticale*, N. 15, 1982. pp. 5-9, consulté le 05/12/2017. URL : [www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1982\\_num\\_15\\_1\\_2331](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1982_num_15_1_2331)

ROEGIERS, X. (2006). « L'APC dans le système éducatif algérien » in Toualbi-Thaâlibi, N. et TAWIL, S. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO – ONPS, consulté le 08/07/2013. URL : [http://www.bief.be/docs/divers/unesco\\_algerie2\\_070226.pdf](http://www.bief.be/docs/divers/unesco_algerie2_070226.pdf)

ROUBAR, H. (2017). « La question du socioculturel dans l'éducation langagière à l'école », *Repères* [En ligne], 38 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 03 juillet 2017. URL : <http://reperes.revues.org/389> ; DOI : 10.4000/reperes.389

ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

RUI, B. (2005). « Exploration de la notion de 'stratégie de lecture en français langues étrangère et maternelle », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], La Lecture en langue étrangère Mis en ligne le : 14 décembre, consulté le 17/10/2016. URL : <http://aile.revues.org/document387.html>

SALLENAVE, D. (1997). *À quoi sert la littérature ? Conversation avec Philippe Petit*. Paris : Textuel.

SARTRE, J.P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard (Folio Essais, 19).

SEARLE, J. (1969). *Speech acts : an essay in the philosophy of language*. Cambridge : CUP

SERRES, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris : Gallimard.

SOUCHON, M. (2005). « Lecture de textes en L.E et compétence textuelle », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], La Lecture en langue étrangère, Mis en ligne le : 13 décembre 2005, consulté le 12.03.2012. URL : <http://aile.revues.org/document1462.html>.

THIERCÉ, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Éditions Belin.

THERIEN, G. (1990). « Pour une sémiotique de la lecture ». *Protée*, vol 18, no 2, pp. 67-80, consulté le 15/3.2014. URL : <http://oic.uqam.ca/fr/biblio/pour-une-semiotique-de-la-lecture>

TOUALBI-THAÂLIBI, N. et TAWIL, S. (2005). *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat : Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Consulté le 19/03.2015. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>

TREVISIOL-OKAURA, P. et KOMUR-THIOLLOY, G. (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*. Paris : Éditions Orizons.

Venayre, S. et Agnès T. (1999). « Histoire de l'adolescence (1850-1914) », In: *Annales de démographie historique*, 2000-2. Famille et parenté. pp. 215-216, consulté le 28/04/2018. URL : [www.persee.fr/doc/adh\\_0066-2062\\_2001\\_num\\_2000\\_2\\_1984\\_t1\\_0215\\_0000\\_4](http://www.persee.fr/doc/adh_0066-2062_2001_num_2000_2_1984_t1_0215_0000_4)

VERONIQUE, D. (1994). « Quel profil d'apprenant ? *Réflexions méthodologiques* », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 4 | 1994, mis en ligne le 22 septembre 2005, consulté le 29 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1256> Consulté le 13/05/2015.

VIGNER, G. (1979). *Lire du texte au sens*. Paris : Clé International.

VITIELLO, A. (2008). « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, 2008/1 (n° 29), p. 169-187, consulté le 04.06/2020. DOI : 10.3917/rai.029.0169. URL : <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2008-1-page-169.htm>

WEINRICH, H. (1988). *Parler et lire*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

ZEGRAR, B., BOUMOUS, A. et BETAOUAF, R. (2006). *Français deuxième année secondaire*. Alger : ONPS.

## **Lois et textes réglementaires**

L'ordonnance n° 76-35 du 16 avril portant organisation de l'éducation et de la formation

L'ordonnance n° 76-57 portant publication de la Charte Nationale

Décret n° 63-495 portant création du baccalauréat de l'enseignement secondaire

Décret, le n° 64-10 portant organisation de l'enseignement religieux

Décret n° 71-128 portant création du baccalauréat de l'enseignement originel

Décret n° 77-139 du 08 octobre 1977 portant transfert de l'enseignement originel au ministère de l'éducation

Décret n° 78-125 du 27 mai 1978 portant intégration du baccalauréat de l'enseignement originel au diplôme du Baccalauréat de l'enseignement secondaire

# Table des matières

<b><u>Introduction</u></b> .....	1
----------------------------------	---

## Première partie Le contexte général de notre recherche

<b>Introduction</b> .....	8
---------------------------	---

### **Chapitre 1 L'enseignement secondaire et technologique**

<b>Introduction</b> .....	10
1.   L'héritage colonial .....	10
2.   Enseignement secondaire versus enseignement originel.....	11
3.   Organisation et missions de l'enseignement secondaire .....	12
4.   Pré-orientation et orientation .....	14
4. 1   La pré-orientation en 1 <sup>ère</sup> AS .....	15
4. 2   L'orientation en 2 <sup>ème</sup> AS .....	17
5.   Infrastructures et personnel enseignant .....	19
5. 1   Les établissements du secondaire .....	19
5. 2   Le personnel enseignant .....	21
6.   Le temps scolaire .....	22
7.   L'enseignement parallèle ou « cours de soutien scolaire » .....	23
7. 1   Mais qu'enseigne-t-on dans ces lieux de savoir informels ? .....	24
7. 2   Qui sont ces enseignants « clandestins »? .....	24
8.   Les examens scolaires .....	25
9.   Le baccalauréat .....	26
9. 1   Les dysfonctionnements d'un système .....	27
9. 2   Les réformes .....	28
<b>Conclusion</b> .....	28

### **Chapitre 2 Le français dans l'enseignement secondaire et technologique**

<b>Introduction</b> .....	31
1.   Le coefficient.....	31
2.   Le volume horaire.....	33
3.   La matrice disciplinaire.....	35
4.   Les contenus du FLE : quelle spécificité au secondaire ?.....	36
4. 1   La langue.....	36
4. 1. 1   L'Orthographe .....	36
4. 1. 2   Le vocabulaire .....	37
4. 1. 3   La grammaire.....	37
4. 2   La littérature.....	38
4. 3.   La culture.....	39
4. 5.   Les valeurs.....	40

5.   L'épreuve du français au baccalauréat.....	40
5. 1   Qu'évalue-t-on au baccalauréat ?.....	41
5. 2   La correction du baccalauréat.....	50
<b>Conclusion</b> .....	52

## Chapitre 3 L'apprenant du secondaire : quel profil ?

<b>Introduction</b> .....	54
1.   Qui est réellement l'élève du secondaire ?.....	54
1. 1   De l'enfance au complexe du homard.....	55
1. 2   Ni Jones ni Andropolis .....	57
2.   Le profil de l'élève : quelles propriétés ?.....	59
2. 1   Génois, donc marchand.....	59
2. 2   Le profil, cet outil de différenciation.....	60
2. 3   Le profil : un outil de cohérence pour une équipe de professeurs .....	61
3. 1   L'élève du secondaire : quel profil d'entrée ?.....	62
3. 2   Le profil de sortie de l'élève de 1 <sup>ère</sup> AS .....	65
3. 3   Le profil d'entrée en 2 <sup>ème</sup> AS .....	66
3. 4   Le profil de sortie à l'issue de la 2 <sup>ème</sup> AS.....	67
3. 5   Le profil d'entrée en 3 <sup>ème</sup> AS.....	68
3. 6   Le profil de sortie à l'issue du secondaire.....	69
<b>Conclusion</b> .....	70

## Chapitre 4 Lecture au secondaire

<b>Introduction</b> .....	72
1.   Ce que lire veut dire.....	72
2.   Les programmes : quel discours sur la lecture ?.....	74
▪ Ce qu'en disent les finalités.....	74
▪ Ce que nous révèle le profil de l'élève.....	75
3.   Le corpus à lire et ses spécificités.....	76
3.1   En 1 <sup>ère</sup> AS.....	77
▪ La vulgarisation scientifique (chapitre 1).....	77
▪ L'interview (Chapitre 2).....	82
▪ La lettre ouverte (Chapitre 3).....	85
▪ Le fait divers (Chapitre 4).....	87
▪ La nouvelle et l'étude du narratif (Chapitre 5).....	88
3.2   En 2 <sup>ème</sup> AS.....	91
▪ Le discours objectivé (chapitre 1).....	92
▪ Le plaidoyer et le réquisitoire (chapitre 2).....	93
▪ Le reportage touristique et le récit de voyage (chapitre 3).....	95
▪ La nouvelle d'anticipation.....	96
▪ Le discours théâtral (chapitre 5).....	97
▪ Le fait poétique .....	98
3.3   En 3 <sup>ème</sup> AS.....	99
▪ Le document historique.....	99
▪ L'argumentation.....	100
▪ Le débat d'idées.....	100
▪ L'appel.....	102

▪ La nouvelle fantastique.....	104
3.4   Le corpus proposé dans le cadre de la promotion de la lecture.....	107
4.   La lecture analytique : une nouvelle appréhension du fait textuel.....	109
<b>Conclusion</b> .....	110

## Chapitre 5 Domaines de références

<b>Introduction</b> .....	113
1.   Le projet benvenistien : une rupture épistémologique .....	113
1. 1   De la subjectivité dans la langue au problème du sens .....	115
1. 2   L'appareil formel de l'énonciation .....	116
- Les indices de personne .....	117
- Les indices d'ostension .....	117
- Les indices de temps .....	117
1. 3   L'énonciation : quelle continuité après Benveniste ? .....	118
2.   L'approche communicative .....	119
2. 1   Les conditions sociohistoriques de son avènement .....	120
2. 2   La compétence de communication: naissance d'un concept .....	121
2. 3.   Les documents authentiques .....	127
2. 4   D'une certaine conception de la langue à une certaine conception de l'enseignement-apprentissage .....	129
4.   Le cognitivisme : un paradigme en chasse l'autre .....	131
4.   L'approche par compétence .....	133
4. 1   Origine de l'APC .....	133
3. 2   L'APC dans le secondaire .....	134
5. 3   L'APC : quelle conception de la compétence ? .....	134
<b>Conclusion</b> .....	138
<b>Conclusion Première Partie</b> .....	140

## Deuxième partie Protocole de travail et présentation du corpus

<b>Introduction</b> .....	142
---------------------------	-----

## Chapitre 6 Protocole de travail

<b>Introduction</b> .....	144
1.   Le discours officiel : une approche déductive .....	144
1. 1.   La démarche déductive : un bref aperçu .....	144
1. 2.   Le raisonnement logique et le syllogisme .....	145
1. 3.   Expliquer les faits, anticiper sur l'expérience .....	145
2.   La transposition didactique : naissance d'un concept .....	147
2. 1.   Transposition externe versus transposition interne .....	148
- La transposition externe .....	149
- La transposition interne .....	150
2.2.   Les prolongements critiques .....	150

3.   Les pratiques de référence .....	151
4.   Les savoirs experts .....	152
5. Les savoirs élaborés et le problème de leur communication .....	152
<b>Conclusion</b> .....	153

## **Chapitre 7 Présentation du corpus**

<b>Introduction</b> .....	155
1.   La loi 08/04 .....	156
2.   Les programmes .....	157
2.1   Le programme de 1 <sup>ère</sup> AS .....	157
2.2   Le programme de 2 <sup>ème</sup> AS .....	159
2.3   Le programme de 3 <sup>ème</sup> AS .....	161
3.   Les documents d'accompagnement des programmes .....	162
3.1   Le DAP de 1 <sup>ère</sup> AS .....	163
3.2   Le DAP de 2 <sup>ème</sup> AS .....	164
3.2   Le DAP de 3 <sup>ème</sup> AS .....	165
4.   Les manuels scolaires .....	166
4.1   Le manuel de 1 <sup>ère</sup> AS .....	167
4.2   Le manuel de 2 <sup>ème</sup> AS .....	171
4.3   Le manuel de 3 <sup>ème</sup> AS .....	174
4.3   Le guide du professeur .....	176
4.1   Le guide pédagogique de 1 <sup>ère</sup> AS Lettres .....	176
4.2   Le guide pédagogique de 2 <sup>ème</sup> AS .....	178
4.3   Le guide pédagogique de 3 <sup>ème</sup> AS .....	180
<b>Conclusion</b> .....	182
<b>Conclusion deuxième partie</b> .....	

## **Troisième Partie Analyse**

<b>Introduction</b> .....	184
---------------------------	-----

### **Chapitre 8 Le discours officiel : regard critique**

<b>Introduction</b> .....	186
1.   La loi N° 08-04 du 15 Moharram 1429 : quelles priorités pour l'école aujourd'hui ? ...	186
2.   Les programmes scolaires et leurs orientations .....	194
2. 1.   Le préambule .....	194
2. 2.   Les finalités de l'enseignement secondaire et technologique : quel sens de la marche ? .....	196
2. 2. 1.   Les finalités d'ensemble .....	196
▪ « Plus ça change, plus c'est pareil » .....	197
▪ Entre clivage et rapprochement disciplinaire .....	197
2. 2. 2.   Les finalités spécifiques au FLE .....	200
▪ De la légitimation des valeurs de la communication .....	201

• L’outil d’abord, le savoir après .....	201
• Technologies modernes et renforcement de la discipline FLE .....	202
▪ Quand les programmes osent la culture .....	204
• De la légitimation du patrimoine culturel francophone .....	204
• De l’ouverture à l’altérité .....	206
2. 3.   Le profil de l’élève du secondaire .....	207
2. 3.   Les compétences .....	210
<b>Conclusion</b> .....	212

## Chapitre 9 Du renforcement des contenus linguistiques

<b>Introduction</b> .....	215
I.   Le vocabulaire .....	215
1.   Les démarches d’apprentissages .....	216
1.1   L’apprentissage explicite .....	216
1.2   L’apprentissage incident .....	217
2.   La question des entrées .....	217
2.1   L’entrée par le sens .....	217
2.1.1   Les champs lexicaux .....	218
2.1.2   Le champs sémantique .....	218
2.1.3   La synonymie .....	221
2.1.4   Sens et signification .....	223
2.1.5   la définition .....	224
2.1.6   La substitution .....	225
2.1.7   Opposition et antonymie .....	226
2.2   L’entrée par la morphologie .....	227
2. 3   L’entrée par l’étymologie .....	228
II.   De la grammaire et de la compréhension des textes .....	229
3.   La situation d’énonciation .....	230
3. 1   La présence de l’énonciateur .....	232
3. 2   Le niveau lexical et syntaxique .....	233
3. 3   Les déictiques .....	234
3. 3. 1   Les indices de personne .....	234
- Le pronom personnel « Je » .....	236
- Le pronom personnel « il » .....	236
- Le pronom personnel « nous » .....	237
- Le pronom personnel « vous » .....	238
- Le pronom personnel « on » .....	239
3. 4   Adverbes .....	240
4.   Le verbe et les indices temporels .....	242
4. 1   Les modes .....	242
4. 2   Les temps .....	244
4. 2. 1   La valeur du temps utilisé .....	244
4.2. 2   Le choix du scripteur .....	245
4. 3   Les temps de l’indicatif .....	246
4.3. 1   Le présent de l’indicatif .....	246
4.3. 2   L’imparfait et le plus que parfait .....	248

4.3. 3   Les temps du conditionnel .....	249
5.   La phrase .....	249
• Les types de phrases .....	250
▪ Les propositions .....	251
▪ La forme emphatique .....	253
▪ La tournure impersonnelle .....	253
6.   Style direct/indirect .....	254
7.   L'adjectif démonstratif .....	255
8.   Les indicateurs de temps .....	256
9.   Les articulateurs .....	256
10.   Les circonstants .....	258
11.   Actes de parole .....	259
<b>Conclusion</b> .....	260

## **Chapitre 10 Du renforcement des fondamentaux**

<b>Introduction</b> .....	263
1.   Faire mieux lire .....	263
1. 1   Faire lire les élèves avec méthode.....	264
1.1.1   Les questions d'observation .....	265
• La prédiction comme création d'un horizon d'attentes .....	265
o Le paratexte comme indice de prédiction du sens .....	266
o La disposition spatiale comme indice de prédiction du sens .....	268
o Le titre comme indice de prédiction du sens .....	269
o Prédire la situation de communication .....	270
o La prédiction de la visée .....	271
o Prédire le thème .....	272
o La prédiction du sens des mots .....	275
• L'activation des connaissances antérieures .....	277
o La typographie .....	278
o Le cas du genre et du type de textes .....	279
- Le genre .....	279
- Le type .....	281
• Se faire une image du scripteur .....	282
• Se faire une image du destinataire .....	285
1.1.2   Les questions d'analyse ou la lecture analytique .....	287
• Niveau discursif .....	288
• Le niveau textuel .....	290
• Le niveau phrastique .....	291
1.1.2.1   Quelques exemples de questionnaires .....	294
1.2   Multiplier/diversifier les rapports aux textes .....	298
o Les textes médiatiques .....	299
o Les textes de type épistolaire .....	299
o Les textes à caractère « professionnel » .....	299
o Les textes littéraires .....	300
1. 3   Lire pour apprendre à mieux écrire .....	301
2.   Ecrire pour apprendre à mieux lire.....	302

2. 1   La production d'énoncés courts .....	303
- La phrase .....	303
- Titre et chapeau .....	304
- Les définitions .....	305
2. 2   L'écriture réflexive .....	305
- Le résumé .....	305
- Résumer l'idée d'un paragraphe .....	306
- Résumer une suite de paragraphes .....	307
- Résumer un texte .....	307
- Résumer à partir d'un plan .....	309
- Résumer à partir d'un tableau ou d'une grille .....	309
- Résumer à partir d'un schéma .....	310
- La réécriture d'un texte ou d'un paragraphe .....	310
- Explication d'idées .....	310
2. 3   L'écriture d'invention .....	311
- L'invention d'un sujet .....	311
- L'invention d'un témoignage .....	311
<b>Conclusion</b> .....	313

## **Chapitre 11 De la lecture comme construction du rapport à la culture**

<b>Introduction</b> .....	316
1.   De l'évolution et de la complexité d'une notion.....	316
2.   De la place de la culture dans les méthodes FLE.....	319
• Chasser le culturel il revient au galop.....	320
• On ne voit jamais les choses en plein.....	320
3.   Les contenus d'enseignement/apprentissage : quel ancrage culturel ? .....	321
3.1   Du rapport à la culture générale.....	323
- Thème N° 01 : la communication .....	324
- Thème N° 02 : l'environnement.....	325
- Thème de la ville.....	327
- Thème n° 04 : Les métiers .....	329
- Thème n° 04 : Les loisirs .....	329
- Thème n° 05 : La sécurité, les transports .....	331
- Thème n° 06 : L'homme et la mer .....	331
- Thème n° 07 : La mémoire collective .....	237
- Le thème de la colonisation française.....	338
- Le thème des massacres.....	338
- Le thème de la guerre .....	338
- La femme pendant la guerre de révolution.....	339
3.2.   Du rapport à la culture littéraire et artistique.....	342
3.2.1   Le roman et l'extrait romanesque.....	345
3.2.2   La nouvelle.....	350
- La nouvelle réaliste.....	350
- La nouvelle d'anticipation.....	351
- La nouvelle fantastique.....	353
3.2.3   Le récit de voyage.....	353

- L'approfondissement des éléments relatifs à ces récits .....	354
▪ Les noyaux / catalyses.....	355
▪ Les différents points de vue du narrateur .....	357
▪ Le cadre spatio-temporel.....	357
3.2.4   Le discours théâtral.....	359
- La scénarisation d'un texte.....	360
- L'adaptation d'un texte à la scène.....	360
- Élaboration d'une saynète à partir d'une bande dessinée.....	361
- Les dialogues.....	362
- Indications de mise en scène ou didascalies.....	362
- Personnages et comédiens.....	363
- Analyse du découpage et de la structure narrative du texte théâtral.....	364
- Les règles des trois unités.....	366
3.2.5   Le fait poétique.....	368
3.3   Du rapport à la culture scientifique et technologique.....	373
<b>Conclusion</b> .....	375

## **Chapitre 12 De l'éducation à la citoyenneté**

<b>Introduction</b> .....	378
1.   Les moments privilégiés du récit de la nation pour développer le sentiment d'appartenance et appropriation.....	379
1. 1   Les Arabes et la conquête spirituelle de l'Algérie.....	382
1. 2   La colonisation française.....	384
• Une chronologie serrée pour commencer.....	385
• La conquête de l'Algérie.....	386
• La population sous l'occupation française.....	387
• Le 8 mai 1945.....	388
• La guerre de libération.....	388
- Le 1er Novembre 1954.....	388
- Le 17 octobre 1961.....	389
2. La formation intellectuelle des apprenants.....	390
2.1   Les consignes identifiantes .....	393
- Retrouvez .....	393
- Trouvez .....	394
- Donnez .....	394
2.2   Les consignes d'approfondissement du sens .....	395
- Comparez .....	395
- Étudiez .....	399
- Expliquez .....	401
- Montrez .....	402
<b>Conclusion</b> .....	403
<b>Conclusion générale</b> .....	405
<b>Annexe</b> .....	409

<b>Annexe 1</b> : Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.....	410
<b>Annexe 2</b> : page de garde du manuel scolaire de 1ère année secondaire Lettres .....	422
<b>Annexe 3</b> : page de garde du manuel scolaire de 2ème année secondaire .....	423
2	
<b>Annexe 4</b> : page de garde du manuel scolaire de 3ème secondaire .....	424
<b>Bibliographie</b> .....	425
<b>Table des matières</b> .....	434

## RÉSUMÉ

L'objectif de la présente thèse était d'abord d'étudier les enjeux linguistiques et socio-culturels conférés à l'enseignement/apprentissage de la lecture en français langue étrangère, dans l'enseignement secondaire, en Algérie, à travers l'analyse du contenu du discours officiel (les programmes, les documents d'accompagnement du programme, le guide du professeur). Cette analyse a révélé que ces enjeux s'articulent autour de : l'éducation à la citoyenneté, la promotion de la dimension culturelle et patrimoniale, la progression dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite et le renforcement des fondamentaux (lecture-écriture). L'étude a porté ensuite sur la manière dont lesdits enjeux sont transposés dans les manuels scolaires, sous forme de textes à lire, d'activités à réaliser et de valeurs à transmettre aux nouvelles générations.

**Mots-clés :** Lecture - discours officiel -enjeux linguistiques -enjeux socioculturels - citoyenneté.

### Abstract

The present thesis aimed first to study the linguistic and socio-cultural challenges faced in the teaching /learning of reading in French as a foreign language in the Algerian high school through a(n) (content) analysis of the official discourse (the syllabus, the syllabus accompanying documents, the teacher's guide). This analysis has revealed that these challenges revolve around the following issues: citizen education, the promotion of the cultural and heritage dimension, the development of pupils writing proficiency, and the reinforcement of the fundamental competencies in reading and writing. Then, the thesis studied the way in which these challenges have been implemented in the locally designed high school textbooks in the form of reading texts and activities, including the values transmitted to new generations through those texts.

**Keywords:** Reading -linguistic issues - socio-cultural issues -citizenship.

### الملخص

كان الهدف من هذه الرسالة هو أولاً وقبل كل شيء دراسة القضايا اللغوية والاجتماعية والثقافية الممنوحة لتدريس / تعلم القراءة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية في التعليم الثانوي، في الجزائر، من خلال تحليل محتوى الخطاب الرسمي ( البرامج والوثائق المصاحبة للبرنامج ودليل المعلم). وكشف هذا التحليل أن هذه القضايا تدور حول: التربية المدنية، وتعزيز البعد الثقافي والتراثي، والتقدم في مجال إتقان اللغة المكتوبة وتقوية الأساسيات (القراءة والكتابة). ثم ركزت الدراسة على كيفية تحويل هذه القضايا إلى الكتب المدرسية، في شكل نصوص يجب قراءتها، والأنشطة التي يتعين القيام بها، والقيم التي يجب نقلها إلى الأجيال الجديدة.

**الكلمات المفتاحية:** القراءة - الخطاب الرسمي - القضايا اللغوية - القضايا الاجتماعية والثقافية - المواطنة.