REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER –BISKRA-
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGÈRES
FILIERE DE FRANCAIS

Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat

Option : Didactique

PRATIQUES LITTERAIRES ET ACQUISITION DE COMPETENCES INTERCULTURELLES/TRANSCULTURELLES : REGARDS SUR LE CHOIX DES TEXTES DES MANUELS DE FRANCAIS DU SECONDAIRE EN ALGERIE

Sous la direction de :

Pr MANAÂ Gaouaou

Présentée par :

DOURARI Lakhdar

Composition du jury :

▪ **Pr Dakhia Abdelouaheb**	**Président :**	**Université de Biskra**
▪ **Pr Manaa Gaouaou**	**Rapporteur :**	**C.U.Barika**
▪ **Pr Kharchi Lakhdar**	**Examinateur:**	**Université de M'Sila**
▪ **Dr Benazzouz Nadjiba**	**Examinateur:**	**Université de Biskra**
▪ **Dr Moustiri Zineb**	**Examinateur:**	**Université de Biskra**
▪ **Dr Boudjir Ilhem**	**Examinateur:**	**Université Batna 2**

Année Universitaire 2018 – 2019

REMERCIEMENTS

Ce travail est le résultat de plusieurs années de recherche soutenues. Cette thèse n'aurait pas été possible sans le précieux soutien intellectuel, académique et psychologique que j'ai pu recevoir. Un grand merci à tous ceux qui m'ont soutenu, supporté pendant mes moments difficiles, rassuré et encouragé à travers les différentes étapes de la réalisation de cette recherche.

Je voudrais d'abord témoigner mon entière gratitude à Monsieur le Professeur Manaa Gaouaou pour la confiance accordée en acceptant de diriger ce travail de recherche. Je tiens à souligner la pertinence de ses remarques, de ses propositions, de ses conseils avisés et de ses suggestions de lectures ont été une aide précieuse. À la faveur de son niveau d'exigence et ses exigences, j'ai pu mener à bien ma thèse.

À ma directrice de thèse de l'université de Toulouse Le Mirail, Mme Catherine Mazauric dont la compétence, la rigueur scientifique et la clairvoyance m'ont beaucoup appris.

J'exprime encore ma gratitude aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail et de participer à cette soutenance. Je leur renouvelle ici toute ma considération.

Je porte une attention particulière à toute l'équipe de formation de l'Université de Toulouse le Mirail : un grand merci à Chantal Dompmartin- Normand, Gérard Langlade, Marie-José Fourtanier, Annie Rouxel, Brigitte Louichon pour le temps qu'ils ont consacré à notre formation dans le cadre de l'EDAF.

J'adresse mes remerciements les plus sincères à ma famille, mes amis et tous ceux qui dans les moments difficiles m'ont soutenu et prodigué leurs encouragements, qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude.

Que soient également remerciés ici mes professeurs, Dakhia Abdelouhab, Abdelhamid Samir, Khadraoui Said, Mettatha Mohamed El Kamel et Sriti Liamine pour leur soutien moral et leurs encouragements.

Je témoigne toute ma reconnaissance à mes collègues et mes étudiants du Centre Universitaire de Barika.

Mes vifs remercîments aux enseignants du secondaire de la Daïra de Barika

À tous ceux que je n’ai pas eu l’occasion de citer, ceux qui m’ont formé, guidé, accompagné, écouté…Je vous suis reconnaissant.

À tous merci

DEDICACES

À

La mémoire de mon père et ma sœur,

Ma mère

Ma femme

Mes enfants, Kamil, Maissan, Azania-Jourya , Ritel et Ameur Abdeladim

Mon frère, mes sœurs, mes nièces et neveux

Mes amis et collègues

Mes étudiants

SOMMAIRE

INTRODUTION GENERALE 10

PARTIE THEORIQUE.....22

PREMIER CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL ET DEFINITIONNEL..... 23

1. ACQUISITION-APPRENTISSAGE, COMPETENCE CULTURE.....24
2. CULTURE-CIVILISATION, LANGUE, LITTERATURE ET INTERCULURE.....34
3. EMERGENCE ET EVOLUTION DU CONCEPT "INTERCULTUREL".....50
4. AU-DELA DE L'INTERCULTUREL : LE TRANSCULTUREL.....63

DEUXIEME CHAPITRE : LA DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE.....73

1. LITTERATURE ET ENSEIGNEMENT DU FLE.....74
2. LA DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE: NAISSANCE, OBJECTIFS ET EVOLUTION 81
3. POURQUOI DE LA LIIERATURE EN CLASSE DE FLE.....101
4. LES PRATIQUES LITTERATURES DANS LE CHANTIER DE LA DIDACTIQUE DE LA LITTRATURE.....112

TROISIEME CHAPITRE : LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN DANS SON CONTEXTE CHRONOLOGIQUE ET SOCIOECONOMIQUE.....147

1. PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN.....147
2. LA REFORME GLOBALE DE 2000.....162
3. PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANEGERES EN ALGERIE.....177
4. LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN ALGERIE: CONTEXTE ET ENJEUX.....183
5. LE MANUEL SCOLAIRE DANS LA RELATION ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGERIE.....196

PARTIE PRATIQUE : ANALYSE ET DEPOUILLEMENT DES MANUELS.....209

PREMIER CHAPITRE : PRESENTATION ET DESCRIPTION DES MANUELS.....210

1. MANUEL: DESCRIPTION ET ANALYSE DES CONTENUS..... 211
2. ANALYSE GLOBALE DES CONTENUS.....222
3. ENJEUX ET PRATIQUES LITTERAIRES DANS LES MANUELS.....258
4. LECTURE DIDACTIQUE ET CRITIQUE.....271

DEUXIEME CHAPITRE : LECTURE INTER ET TRANS- CULTURELLE DES MANUELS.....382

1. LE VOLET CULTUREL ET CIVILISATIONNEL....283
2. LE VOLET INTERCULTUREL : DIVERSITE ET SENSIBILISATION....304
3. LE VOLET TRANSCULTUREL....321
4. EVALUATION ET CRITIQUE.... 338

TROISIEME CHAPITRE : CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYSE DES DONNEES....345

1. ELEMENTS METHODOLOGIQUES....346
2. CADRE PRATIQUE: OBSERVATIONS DE CLASSES, ENTRETIENS, ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE....351

CONCLUSION GENERALE....426

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES....439

TABLE DES MATIERES....455

ANNEXES....457

INTRODUCTION GENERALE

L'école constitue la pierre angulaire du développement et l'Algérie ne fait pas exception à la règle. Elle doit rassembler toutes les bonnes volontés et les moyens nécessaires pour que, désormais, l'éducation puisse constituer le socle sur lequel se basent toutes les actions en rapport avec l'identité nationale et l'ouverture sur toutes les cultures du monde, moteur du développement économique et social durable et viable.

L'école, c'est donc, par excellence, le lieu privilégié de formation et de développement de toutes les compétences des apprenants, d'où l'importance stratégique, pour un pays, de fonder un système éducatif, qui devrait être considéré comme un continuum, de la famille à l'école, en passant par ce qu'on appelle le milieu environnemental de l'apprenant, qui est le troisième espace de la socialisation de l'enfant. Selon l'UNESCO l'école a pour mission « *de développer le potentiel des apprenants grâce à la transmission du savoir et la création de compétences, d'attitudes et de valeurs qui leur donnent les moyens nécessaires pour vivre en sociétés »*[1]

Dès les premières années d'indépendance, l'Algérie s'est orientée vers la construction d'un système éducatif capable de garantir aux jeunes algériens une éducation nationale, démocratique, populaire et gratuite ancrée dans les valeurs du pays qui sont l'islam et l'arabe. Cela est attesté par la mesure de la gratuité de l'enseignement de base, mais aussi par beaucoup de chantiers d'écoles primaires et secondaires à travers le pays, sans oublier la réorganisation de l'enseignement supérieur pour que les connaissances et techniques dispensées dans les universités et instituts de formation répondent aux exigences du marché du travail. Ces ambitions sont mises à rudes épreuves à partir des années 80 et au début des années 90.

En effet, la stratégie consistant à massifier un modèle d'école conçu pour une arabisation massive et un patriotisme exagéré a montré ainsi ses limites au début des années 70. Cette tendance est d'autant plus préoccupante qu'elle creuse et aggrave, non seulement la situation de l'enseignement mais aussi la situation sociolinguistique du pays. En ce qui concerne l'enseignement, les autorités algériennes ont mis en place un certain nombre de dispositifs pour stopper l'hémorragie et pour faire face au problème de baisse du niveau et impulser la redynamisation du système éducatif. C'est le recours à un nouveau modèle, celui de l'école fondamentale des années 1980. Comme la précédente

[1] UNESCO 2007p20

réforme, cette dernière a connu le même sort, l'échec total et ses actions ont atteint leurs limites réelles.

Devant cet état de fait et dans le souci ultime de joindre l'acte à la parole, les dirigeants du pays ont décidé de prendre les choses en main en faisant de l'éducation, depuis les années 2000, la priorité des priorités. La recherche d'un modèle plus adapté à la réalité et aux ressources du pays a mis à l'ordre du jour la nécessité d'engager une réforme majeure. En fonction du contexte national et mondial, celle-ci concerne aussi bien l'orientation, la structure et le fonctionnement du système, que son mode de gestion et de financement.

Au titre des multiples problèmes que se proposent de résoudre la réforme de 2000, figure l'une parmi des priorités, la qualité de l'enseignement des langues étrangères. Cette question est complexe du fait que toutes les recherches faites dans ce sens reconnaissent que la qualité dépasse les résultats scolaires et englobe des aspects : sociaux, idéologiques, culturels, historiques, psychologique, les aptitudes et pratiques, etc.

En effet, le défi de la qualité est celui auquel est confrontée l'école algérienne, aujourd'hui : pour assurer la formation des jeunes mais aussi pour transformer leurs attitudes vis-à-vis des études. Si l'Algérie a un taux de scolarisation honorable, 98% en 2016[1], comparativement à certains pays voisins, en termes de qualité, l'innovation pédagogique laisse fortement à désirer, comme en atteste entre autres les faibles résultats des examens de passage d'un niveau à un autre. Ils sont très inférieurs aux chiffres concernant ces mêmes pays.

La Commission Nationale de la Réforme l'a si bien compris, pour cela, elle a dressé un bilan des stratégies à suivre pour réaliser la refondation du système éducatif. Parmi les trois lignes de force retenues de son intervention figure l'amélioration de la qualité et de la pertinence des apprentissages qui tourne autour des axes suivants : la réforme des curricula de l'éducation de base, la refonte des manuels et des programmes d'enseignement, la réduction des redoublements, la mise à disposition du manuel scolaire,

[1] Nouria Benghbrit www.radioalgerie.dz/news/fr/article/20160125/65615.html consulté le 19/011/2018 - 22:10

la scolarisation en langues nationales ainsi que la valorisation du métier d'enseignant. En Algérie, on est parti d'une réforme globale, avec une place importante accordée à la question des curriculums et des manuels. Il y a eu un très fort soutien politique émanant du président de la République et du gouvernement. Les membres de la commission ont par la suite formulé les objectifs de la réforme autour des questions de la prise en charge de la faible efficacité interne du système, de la sous-qualification des enseignants, de l'introduction d'une deuxième langue nationale (Tamazight) et de l'enseignement des langues étrangères, du développement de l'enseignement des sciences, de l'efficacité externe du système et de l'innovation des méthodes d'enseignement, des programmes et des manuels scolaires. Un focus a été mis sur la formation du personnel de l'éducation et l'élaboration de matériels didactiques appropriés.

Parmi tous ces facteurs, le curriculum et les manuels scolaires semblent occuper une place importante. Ainsi, ces derniers sont présentés comme l'un des facteurs les plus déterminants pour améliorer la qualité de l'éducation. Ils sous-entendent une réécriture des programmes avec comme corollaire la production de manuels adaptés, l'élaboration de documents pédagogiques et didactiques, de nouvelles méthodes et approches d'enseignement et d'évaluation, etc.

Le processus de réforme des programmes et des manuels a démarré effectivement, en 2000/2001 et de nouveaux programmes ont été élaborés qui précisent le volume horaire qui doit être consacré aux langues, le niveau de compétence à atteindre par les élèves ainsi que les contenus de l'enseignement, avec l'adoption de l'approche par compétence. Le référentiel général des programmes explique l'importance de cette approche en disant que: « *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir*»[1].

En réalité, une telle approche ne peut être appliquée dans des classes surchargées fonctionnant dans le bruit, et les incessantes conversations des élèves. L'ancien système perdure : enseignants non formés ou non entrainés à l'utilisation des nouveaux programmes, matériels pédagogiques (manuels, programmes, curriculums) désuets, non

[1] Référentiel Général des Programmes, cité dans le programme de français, 4°AP, p.02

appropriés à ces programmes. Il est à signaler que, si la dénomination et la restructuration du système éducatif algérien ont changé, les méthodes d'enseignement du français en revanche ne le sont pas. Les approches pédagogiques préconisées dans ce domaine sont celles qui favorisent l'engagement de l'élève à titre d'initiateur, réalisateur et gestionnaire de projets liés au vivre-ensemble et qui sollicitent également la participation de la communauté aux apprentissages de l'élève.

Le français s'est installé en Algérie depuis presque deux siècles comme langue coloniale au départ puis une langue de communication et de prestige. Le français est confiné dans notre littérature, s'affirme dans les colonnes de nos journaux et présent sur nos chaînes de télévision et sur les antennes radios et pourtant mal enseigné à l'école tant au niveau primaire, secondaire qu'universitaire.

En Algérie, le français pose problème à l'école, entre autres, parce que beaucoup trop d'élèves ont perdu toute motivation pour cette langue vivante pour des raisons évidentes : leurs mauvaises notes, les difficultés à suivre les cours, les contenus du cours trop souvent très éloignés de leur monde, d'autres ne voient aucun intérêt à se torturer avec une langue qu'ils n'aiment pas et qui les fait souffrir.

La loi d'orientation du 23 janvier 2008 portant organisation de l'éducation et de la formation, stipule dans son article 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* »[1].

Dans son article 4 on peut lire aussi « *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 échange avec les cultures et les civilisations étrangères.*»[2]

Aujourd'hui, malgré les différentes réformes du système éducatif, l'enseignement du français demeure très limité et s'effectue selon un bricolage pédagogique. Le matériel didactique de qualité pour l'enseignement du français est dérisoire, peu diffusé et fait

[1] Loi d'orientation du 23 janvier 2008 article 2
[2] Ibid. article 4

encore très largement défaut à l'échelle nationale. De même, l'enseignement du français demeure dans la plupart du temps traditionnel, lacunaire, inadéquat, sans lien avec la culture et les réalités du pays, à terme, cet enseignement aboutit à la reproduction de la sous-compétence linguistique, communicative, culturelle et interculturelle des apprenants. La plupart des intéressés du système éducatif algérien s'accordent à dire qu'un très grand nombre d'élèves qui parviennent à achever leurs études secondaires ne maîtrisent pas bien le français. Ce qu'il faut rigoureusement prendre en compte, c'est que l'offre scolaire actuelle est largement insuffisante, inadaptée, essentiellement sous-qualifiée tant pour l'enseignement du FLE que les autres langues étrangères, et elle ne permet pas aux apprenants algériens de bénéficier d'un enseignement de qualité.

Enseigner le français aux apprenants algériens c'est créer des situations qui favorisent chez eux le développement de compétences communicatives et linguistiques mais aussi à construire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à la pratique du français. Il s'agit aussi pour l'apprenant de comprendre quelle est la nature de cette discipline qu'il apprend d'abord comme un objet d'apprentissage puis qu'il utilise comme un vecteur d'ouverture sur d'autres cultures.

À l'heure actuelle, le grand défi pour l'école algérienne est de créer chez les jeunes les conditions favorisant la motivation, la transmission du savoir, la transition d'une culture limitée vers une culture humanitaire collective; le passage de l'enfermement communautaire, linguistique et culturel vers le contact entre les cultures et le vivre ensemble fondé sur la tolérance, le respect des différences, le dialogue, la compréhension mutuelle et les valeurs communes.

La légitimation de l'introduction de la perspective interculturelle/transculturelle dans l'enseignement des langues s'avère motivée et a dorénavant droit d'être présente dans le milieu éducatif, d'autant plus qu'actuellement l'école ne peut plus ignorer les enjeux identitaires qui font surface dans tous les domaines de la vie. A ce propos, GRIBKOVA et STARKEY avancent :

> « *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaitre les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien culturelle que linguistique ; les préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant*

> *de comprendre et d'accepter ces personnes "autres" en tant qu'individus ayant des points de vues, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations* »[1]

La même tendance est observée chez CAMILLERI C

> *« Apprendre une langue étrangère est, pour la plupart, un moyen pour communiquer avec l'autre. C'est aussi un moyen pour accéder à sa culture. Le premier objectif de tout processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère est d'avoir la capacité de communiquer dans des situations de la vie quotidienne en intégrant les dimensions : culturelle, interculturelle et transculturelle.»*[2]

L'école procure ainsi une multitude d'expériences signifiantes et engageantes qui appuient chaque élève dans l'éveil de sa curiosité, de ses passions et centres d'intérêt, dans l'actualisation de son plein potentiel, dans sa construction de sens et dans l'atteinte de son projet de formation. Pour y arriver, la raison d'être d'une collaboration école-famille-communauté prend tout son sens, de par la richesse d'une mobilisation de tous vers un objectif commun : orienter et encadrer les apprenants afin qu'ils deviennent les principaux orchestres de leur apprentissage.

En effet, l'on ne saurait parler d'éducation pour tous, encore moins d'enseignement de qualité et d'atteindre des objectifs à long et à court terme pour le développement de l'apprenant, sans prendre en compte la réalité de l'environnement socioculturel de ce dernier. Pour cela, l'ancrage de l'apprenant dans sa culture et la prise en compte des recherches didactiques et l'implication de tous les partenaires pédagogiques (enseignants, association des parents d'élèves, syndicats, associations culturelles et éducative, partis politiques, médias, etc.), constituent, entre autres, d'importants facteurs permettant de réussir un enseignement de qualité. À cette fin, il faut également savoir identifier les rapports entre les deux langues au plan linguistique, scolaire et social.

[1]BYRAM M, GRIBKOVA. B et STARKEY. H : ***Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues***, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

[2]CAMILLERI C.,: ***Les conditions structurelles de l'interculturel*** , sur http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de pedagogie/INRP_RF103_4.pdf consulté le 12 juin 2009.

À l'heure de la mondialisation et les nouvelles technologies de l'information et face au flux important de nouvelles connaissances, il est urgent de questionner le « quoi enseigner» ainsi que tous les processus relatifs à l'organisation des enseignements/apprentissages. L'accumulation simple de connaissances théoriques semble aujourd'hui révolue. Les nouvelles tendances veulent que l'école à travers le manuel scolaire, dans son rapport avec l'apprenant, se soucie plus d'orienter, de stimuler la curiosité, de susciter l'esprit d'organisation et d'animer que de transmettre des connaissances. L'apprenant devra dès lors apprendre à devenir et à entreprendre.

Les élèves ont besoin d'acquérir les outils dont ils auront besoin pour vivre dans une société en constante évolution. À cet égard, le rôle de l'école est donc de mettre en place les conditions leur permettant de recevoir une éducation axée sur leur projet de vie-carrière

Dans cette optique, l'école depuis plusieurs années, a introduit l'étude de la littérature pour répondre à un besoin essentiel des adolescents à trouver une source de motivation et d'allumer la petite flamme qui sommeille en eux !etc. En termes de pratique, la littérature a de nombreuses vertus éducatives. Par exemple, elle permet de travailler le maintien de l'esprit, l'apprentissage de l'oral, de l'écriture et de la lecture, etc. Cela ne veut pas dire que tout le monde sera écrivain, poète ou romancier ! Ni que l'on instrumentalise une discipline, simplement elle peut apporter sa propre dimension à l'enseignement du FLE, en favorisant l'activité interprétative, renouvelle appétence des élèves pour les œuvres. De même qu'un bon texte littéraire leur redonne le goût de lire, écrire ou d'apprendre.

> « *[...] L'art peut être considéré comme une dimension éducative essentielle de l'ensemble des disciplines d'enseignement. Le fait de présenter toutes ces disciplines dans une perspective artistique permet de leur faire prendre un sens différent aux yeux des enfants, de les inscrire à l'intérieur d'une construction de la personnalité qui n'est pas tout à fait la même. »*[1]

[1] MEIRIEU, PH: ***L'art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale?***, 2000, P. 1

Ses études fournissent aux apprenants des connaissances sur les codes linguistiques, sociaux et culturels des diverses sociétés, dont la langue et culture française. Ensuite, au moyen de ces connaissances, elles les aident à comprendre les comportements communicatifs d´autres cultures et sociétés, et donc à pouvoir les assimiler et les adopter plus facilement. Elles leur fournissent également, des renseignements précieux pour créer des outils nécessaires pour l´enseignement des langues étrangères, en général, et le FLE en particulier.

Cependant, nos manuels de français du secondaire, font beaucoup moins de place à la littérature, en tant que support d'apprentissage. On y propose à travailler avec la littérature, beaucoup plus qu'on utilise la littérature pour ses dispositions particulières telles que la relation aux autres par l'écoute ou encore la capacité à placer sa voix, etc. Finalement, la littérature à l'école constitue la base de tous les apprentissages puisque la langue orale et écrite est le moteur, le fil conducteur des apprentissages. L'enfermement demeure partie intégrante des manuels scolaires de l'Algérie. Les manuels scolaires continuent comme auparavant à se préoccuper du côté linguistique seulement.

Il a été mainte fois mentionné que l'école est la pierre angulaire de l'épanouissement intellectuel, culturel et identitaire de l'apprenant. A cet égard, le manuel scolaire est bien plus un simple support d'apprentissage. En effet, il se veut la matérialisation d'un véritable projet d'une société et la vision d'un pays. Il contribue non seulement à l'instruction, l'éducation et l'épanouissement des générations présentes et à venir, mais à l'émancipation de sa langue et sa culture.

La question des manuels scolaires en Algérie, a donné lieu à de nombreuses recherches qui ont été menées dans plusieurs universités et chacune d'elles semble y mettre de la bonne volonté des éclaircissements et des solutions. Ce qui est important à retenir de ces travaux est le fait que les facteurs scolaires d'entrée seuls ne permettent pas d'améliorer la qualité de l'enseignement, que les meilleures combinaisons de facteurs d'entrée et de processus sont les plus efficaces.

La recherche sur le manuel scolaire en Algérie est limitée et relativement peu abondante, bien que, dans ces dernières années, on remarque un intérêt nouveau pour ce type de recherche. Cela a comme conséquence que peu d'études des manuels se sont intéressées au caractère curriculaire, didactique ou pédagogique du manuel scolaire. On

retrouve plutôt des analyses de contenu visant à formuler une étude linguistique des manuels. Malgré l'état de la recherche sur la question, il existe pourtant quelques exemples pour inspirer notre étude.

Nous nous intéresserons évidemment au manuel en tant que facilitateur d'apprentissage, un facteur de socialisation et un médiateur culturel au sens où nous tenons pour acquis que ces manuels participent à la formation des apprenants et que ce faisant ils inculquent des manières durables de concevoir et d'utiliser la connaissance, bien que nous ne traiterons pas des processus d'apprentissage en tant que tels. C'est pourquoi nous privilégierons plutôt une analyse descriptive/analytique des manuels en tant que l'unique source d'approvisionnement pour l'enseignant et pour l'apprenant, puisque ce sont les pratiques pédagogiques qu'ils prescrivent qui seront analysées. Il convient alors de pratiquer une analyse globale.

Afin de ne pas limiter notre corpus à un seul niveau, nous travaillerons sur les manuels de français de l'enseignement secondaire des trois niveaux issus de la réforme de 2000. Ces manuels constituent donc l'échantillon de recherche.

Le thème central de notre travail est l'analyse des manuels de français, de leur l'efficacité dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en Algérie au niveau secondaire. Le choix de ce thème s'est fait assez naturellement. En effet, étant nous-mêmes enseignant au secondaire de 1995 au 2008, et que nous avons déjà travaillé avec ces manuels, nous avons très rapidement commencé à nous intéresser à cette problématique.

Dans cette perspective, notre étude cherche à savoir comment le manuel scolaire de français et ses dispositifs spécifiques (textes, activités, exercices et illustrations) peuvent devenir une interface entre les pratiques littéraires et l'acquisition des compétences interculturelles/transculturelles? Il est également intéressant de comprendre comment les pratiques littéraires construisent leurs interventions, leur statut et leur légitimité à côté d'autres activités dans le processus d'acquisition de compétences interculturelles/transculturelles?

Néanmoins, d'autres questions pertinentes rattachées à cette problématique auxquelles nous voulons apporter des éléments de réponses sont ainsi libellées :

- La réforme de 2001 représente-elle une innovation pédagogique ou au contraire ne fait-elle que confirmer la réflexion et les pratiques des professeurs ?
- Le manuel scolaire peut-il constituer un outil de facilitation des processus de renouvellement des pratiques littéraires ?
- Face à ces intentions, nous nous sommes interrogés sur la façon dont les enseignants envisagent l'enseignement des pratiques littéraires au sein de leurs classes
- Jusqu'où l'enseignant avec un manuel bien fait, peut-il aller dans cette transmission ?

Nous supposons qu'il existe bel et bien un rapport positif entre tous ces factures, qui définira un curriculum épistémique formel, mais que ce rapport est insuffisant pour expliquer la constitution de tout le curriculum épistémique. Pour répondre aux questions évoquées par la problématique générale ci-dessus formulée et développer notre thèse, nous avançons les deux hypothèses suivantes :

- Les manuels scolaires seraient encore parsemés de conceptions empiristes et accuseraient un certain décalage par rapport à la didactique moderne de l'enseignement du FLE et un écart épistémologique important par rapport à la vision interculturelle/transculturelle de l'enseignement des langues étrangères.

- Les pratiques littéraires constitueraient non seulement des supports didactiques de référence pour l'enseignement de la langue française en contexte scolaire, mais aussi et surtout le témoignage des mutations observables et appréciables d'une langue et de pratiques langagières caractéristiques d'une époque : l'époque contemporaine, la nôtre

Nous avons axé notre étude autour de deux parties. Une première partie intitulée « Champs théoriques et revue de littérature », nous définirons dans le premier chapitre les concepts clés utilisés dans ce travail afin d'éviter toute confusion conceptuelle.

Le deuxième chapitre présentera un cadre général, qui s'inscrit à la croisée de la didactique des langues-cultures et de la littérature en tant que support parmi d'autres dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les différentes méthodologies et leur efficacité dans l'enseignement des langues étrangères débuteront ce chapitre.

Nous passerons en revue quelques éléments de littérature concernant la genèse et l'évolution de la didactique de la littérature et ses effets sur l'enseignement du FLE. Dans le troisième chapitre, nous présenterons le système éducatif algérien. Dans un premier temps, nous rappellerons succinctement le déroulement de l'éducation pendant la colonisation française, c'est-à-dire la situation de l'école avant l'indépendance. Ensuite nous présenterons le système éducatif algérien actuel en prenant soin de présenter les évolutions depuis 1962 jusqu'à nos jours. Nous nous servirons des statistiques descriptives pour présenter la situation actuelle du système éducatif (demande, offre d'éducation, politique mise en place. Nous parlerons enfin de l'importance du manuel dans le contexte de l'enseignement du FLE. Ce cadre théorique convoque trois champs disciplinaires contributoires à savoir : la littérature, la didactique de la littérature et enfin la didactique du FLE.

La seconde partie "Analyse et dépouillement des manuels" est consacrée à l'analyse et la discussion des données. Le premier chapitre se focalisera sur l'analyse et le dépouillement des manuels et fera ressortir les différentes formes de la présence de la littérature et des pratiques littéraires dans les trois manuels. Le deuxième chapitre sera consacré à la problématique culturelle, interculturelle/ transculturelle. Nous démontrerons comment les manuels ont pris en charge ces dimensions. Dans le dernier chapitre, le cadre méthodologique de cette recherche, nous présenterons les éléments méthodologiques de cette thèse et la description des séances d'observations, l'entretien et l'analyse des résultats du questionnaire.

Ici, nous ne prétendons pas de faire mieux que les autres, mais c'est dans cette double optique de continuité et de persévérance que s'inscrit notre étude que nous voulons complémentaire à ces travaux, qui convergeront nous l'espérons sur une actualisation et une mise à jour de nos manuels. Le préalable pour aborder sereinement et dans la meilleure dynamique consciente la lecture de notre modeste travail est donc de bien garder en tête qu'il n'y a pas une solution magique pour résoudre tous les maux de notre système

éducatif. Toutefois s'il ya une pointe d'ironie dans ce qui vient d'être dit, une contribution peut sincèrement changer une vision, une situation ou une idéologie.

PREMIERE PARTIE

CHAMPS THÉORIQUES ET REVUE DE LITTERATURE

Premier Chapitre

Cadre conceptuel et définitionnel :

Définitions de quelques concepts

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons définir et développer les concepts les plus importants utilisés dans le cadre de notre étude. Nous définirons ce qu'est une compétence, acquisition. Aux fins de cette recherche, nous y ferons également une mise au point sur les notions de culture, civilisation, d'interculturel et de transculturel, en insistant particulièrement sur ces derniers concepts, notions-clé dans le cadre de notre analyse, au moyen d'un survol historique de ses diverses définitions.

À cet égard, ce qui est d'abord proposé ici, c'est une clarification et une mise en relation de ces concepts qui permettra de comprendre leur évolution et leur influence sur l'enseignement /apprentissage du français langue étrangères.

I. ACQUISITION-APPRENTISSAGE, COMPETENCE

Il n'y a pas lieu, dans la présente section de passer en revue toutes les définitions des concepts mentionnés plus haut. Nous ne citerons ici que quelques unes, celles qui paraissent éclairantes dans le cadre de notre analyse.

1. Acquisition/Apprentissage

Pour commencer, il faut signaler qu'il arrive parfois que l'on confond entre « apprentissage » et « acquisition ». Or, bien qu'ils soient liés, ces deux concepts sont différents, mais fonctionnent en complémentarité. Comme l'explique JEAN-PIERRE CUQ « *l'acquisition n'est toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, par les didacticiens.* »[1]

À ce titre, il nous a semblé plus judicieux de définir au préalable le concept apprentissage. D'une manière générale, on définit l'apprentissage comme un « *processus mental interne essentiellement contrôlé par les apprenants eux-mêmes. L'apprentissage est un processus impliquant la perception, la compréhension, l'organisation et le stockage des informations ; puis la récupération en vue d'une production.* »[2]

[1] Cuq J-P : ***Dictionnaire de didactique de français : langue étrangère et seconde***. *Paris : CLE International, 2003, p.12*

[2] CHASTAIN K. : ***La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues seconde,*** *ELA, n° 77, 1990, p.p.24-26*

Quant à l'acquisition, elle est considérée comme une opération qui met en jeu non seulement la mémoire mais l'ensemble de la personnalité. Les conditions d'acquisition ne sont pas seulement d'ordre intellectuel ; la motivation et les conditions sociales, affectives, émotionnelles et culturelles sont les éléments indispensables dans le processus d'acquisition.

En réalité c'est une interaction entre le corps et l'environnement. Elle « *désigne la première étape de l'apprentissage ou du conditionnement.* »[1]. Notons que le mot acquisition repose, fortement sur la notion du transfert du savoir. Dans cette optique, JEAN-PIERRE CUQ définit ce concept en disant qu' :

> « *On appelle acquisition le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.)* »[2].

Il ajoute également :

> « […] *elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, d'un point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage).* »[3]

Le même point de vue est constaté chez KRASHEN :

> « *La théorie du « moniteur » postule deux systèmes indépendants impliqués dans le développement de la compétence en langues – l'acquisition inconsciente et l'apprentissage conscient – et une relation particulière entre ces systèmes : l'acquisition inconsciente semble être beaucoup plus importante.* »[4]

[1] Cuq J.P., Op.cit., p. 12
[2] Ibid.
[3] Ibid.
[4] KRASHEN, S. D.: ***Principles and Practice in Second Language Acquisition***. New York: Prentice Hall. 1987, p. 10

On peut donc dire, qu'une acquisition met en œuvre tous les aspects de la personnalité et ne peut se limiter seulement à l'imitation. Ceci explique pourquoi certains facteurs sont très évoqués tels : la répétition, l'expérience, la motivation, l'observation, etc.

2. Compétence

De nos jours, le concept compétence est utilisé dans tous les domaines, y compris celui de l'enseignement des langues étrangères. Concrètement, ce concept se révèle polysémique et multidimensionnel. Toutefois, plusieurs définitions ont été formulées pour tenter d'apporter un éclairage à son égard. Nous en avons retenues quelques unes.

La définition que nous donne le Dictionnaire pratique de la didactique du FLE est la suivante « *une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier »*[1].

À la suite des travaux théoriques de plusieurs chercheurs, en didactique et en sciences de l'éducation, plusieurs définitions de compétence émergent. Celles-ci s'appuient sur une analogie entre « compétence » et « capacité ».

Selon MIEIRIEU, une compétence est un *« Savoir identifié mettant en jeu une ou plusieurs capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné. »*[2] De son côté, CARDNET présente une définition voisine, pour lui, une compétence est « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optionnel. »*[3]

Avec cette définition orientée sur les exigences, la question est de savoir ce dont les individus ont besoin pour pouvoir évoluer dans la société telle qu'elle se présente à eux.

La définition la plus diffusée du concept est celle qui considère une compétence comme un ensemble de savoirs qui s'applique dans les domaines. Citons ici, à titre d'exemple, la définition de ROMAINVILLE, ce dernier définit la compétence comme étant « *un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permet, face*

[1] Dictionnaire pratique de la didactique du FLE
[2] MEIRIEU Ph. : ***Apprendre, oui, mais comment ?,*** *ESF éditeur, 1988, pp : 153, 154*
[3] JEAN-DENIS M. ET ANNIK D. : ***Les compétences et la maîtrise du français au collégial***. *Rapport* de recherche PAREA, 1994, pp : 27, 28

à une catégorie de situations de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets »[1]

Cette définition situe le concept compétence dans un contexte général. Certains de ses éléments ne sont pas propres à un domaine précis mais sont généralement applicables dans tous les domaines. Il y a donc un biais contextuel vague dans l'appréhension du concept.

Une des définitions admises du concept compétence est celle de MICHEL POUGOISE qui mentionne « *la compétence se définit comme la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée de produire, de reconnaitre et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue »*[2]

Dans cette optique, nous dirons, avoir une compétence dans une langue étrangère nécessite la capacité à produire et à interpréter des énoncés d'une façon appropriée

Aujourd'hui, la compétence est peut être plus présente sous la forme didactique que d'autres car elle fait d'elle un concept prioritairement de classe. Elle est d'emblée rattachée à l'action d'enseignement/ apprentissage.

Dans les pratiques didactiques, cadre de notre recherche, dresser la liste exhaustive de toutes les compétences dont l'apprenant pourrait avoir besoin serait prétentieux et irréaliste. Cependant, cinq compétences clés sont retenues. Il s'agit, à notre sens, des compétences nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le choix de ces compétences n'est pas du tout arbitraire, mais il se justifie dans la mesure où ces compétences sont indispensables non seulement dans le contexte scolaire, mais également dans la vie privée et quotidienne de l'apprenant.

Ces définitions se rejoignent en grande partie. Elles soulignent l'importance d'une connaissance du code linguistique, du contexte social et des rapports logique que de demande l'acte d'apprentissage d'une langue. Elles mettent l'accent sur les habiletés à utiliser ces connaissances lors une situation donnée.

[1] ROMAINVILLE, M. : ***Les implications de l'approche par compétences***. *Enjeux, n° 51, 2001, pp : 199-223*
[2] POUGEOISE, M. *:* ***Dictionnaire didactique de la langue française***, Armand-Colin, Paris, 1996, p. 108

2.1. La compétence linguistique

Nous n'insisterons pas sur cette compétence, qui présente un caractère d'évidence. Il s'agit de la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel. Selon JEAN-DENIS MOFFET et ANNICK DEMANY « *La compétence linguistique réfère à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue »*[1]

Cette compétence englobe les composantes suivantes :

- **La composante lexicale :**

  C'est la connaissance, la maîtrise et l'utilisation correcte du vocabulaire. Il s'agit des familles de mots (dérivées, radicaux, etc.), champs lexicaux, synonymes, antonymes, des locutions figées, articles, pronoms, prépositions, conjonction, etc.
- **La composante grammaticale :**

  Il s'agit de comprendre et d'exprimer du sens par la reconnaissance et la production de phrases bien formées (constituants de phrase, structures relationnelles, fonctions, etc.), marques morphologiques, etc. ;

- **La composante sociologique :**

  C'est la familiarisation avec d'autres codes, registres de langue, etc. ;
- **La composante sémantique:**

C'est la construction du sens, c'est en fait la compréhension du lexique pour créer du sens : connotation/dénotation, etc. ;

- **La composante phonologique :**

C'est grâce à la maîtrise de cette composante qu'on peut produire les sons de la langue, elle nous permet également de percevoir et produire les unités de la langue : l'accentuation, la phonétique articulatoire, l'intonation, l'élision, par exemple:

[1] MOFFET, .J-D. DEMANY, A : ***Les compétences et la maîtrise du français au collégial***. Rapport de recherche PARED, 1994, pp. 27-28

- **La composante orthographique :**

C'est une composante nécessaire pour lire correctement les mots. Elle détermine le sens et la structure de chaque unité lexicale.

2.2. La compétence communicative

Cette compétence relève pour une part des attitudes comme écouter l'autre, prendre la parole à bon escient, justifie une opinion, etc., mettant en jeu des stratégies et des qualités relationnelles ; et pour une part des stratégies pragmatiques : prise en compte des enjeux du destinataire, du but à atteindre, etc.

La compétence de communication est au centre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'objectif visé est d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue cible. A partir des travaux de Dell Hymes, la notion de communication a été rapidement utilisée dans la didactique des langues. Dans son Dictionnaire de français langue étrangère et seconde, JEAN-PIERRE CUQ donne cette définition à la compétence communicative

> *« La capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le carde spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociaux »*[1]

Communiquer avec autrui ne veut pas seulement dire comprendre et savoir utiliser les structures lexicales et grammaticales. Pour communiquer, il est également indispensable de comprendre les attitudes, les comportements, les valeurs, le cadre social, tout le contexte socioculturel de son interlocuteur. Il faut être capable de déchiffrer correctement son message et de savoir se positionner par rapport à lui en se référant à son propre contexte socioculturel.

[1] CUQ J.-P. : ***Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde***, CLÉ INTERNATIONAL, Paris, 2004, p. 33

2.3. La compétence culturelle

La compétence culturelle est devenue depuis plusieurs années l'un des aspects de l'enseignement / apprentissages des langues étrangères. Cette dernière est vue par GENEVIEVE ZARATE comme « *un ensemble d'aptitudes permettant d'expliciter les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée »*[1]

LOUIS PORCHER, de son côté, définit la compétence culturelle autrement. Selon lui, la compétence culturelle est :

> « *La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté social et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation.) »*[2]

Pour Porcher, la compétence culturelle ne renvoie pas uniquement à la connaissance des codes sociaux, elle implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales dans un contexte particulier. Ainsi, pour bien communiquer, les individus doivent posséder des connaissances linguistiques et des savoir-faire pratiques et être capables d'adopter les attitudes adéquates à l'égard de leurs interlocuteurs.

Avoir un capital culturel est indispensable, car il permet à l'individu d'établir, d'entretenir et de gérer des relations personnelles avec ses semblables.

2.4. La compétence interculturelle

Le caractère multiculturel et multilingue de nos sociétés aujourd'hui, rend de plus en plus indispensable l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères. En effet, L'apprentissage des langues étrangères permet d'entrer en contact avec une autre culture,

[1] ZARATE G. (dir.). *: **Les représentations en Didactique des langues et cultures***. In : notions en questions, rencontres en didactiques des langues, n°2, Janvier. Paris : université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint Cloud, 1997, p. 29

[2] PORCHER L. : ***Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère***. In : ELA, n°69, Janvier-Mars, 1988, p. 92

un autre mode de vie et une autre manière de pensée. C'est là une belle situation d'interculturel. Avis partagé par NUSSBAUM.M qui affirme que l'apprentissage d'une langue étrangère « *confronte l'élève à la question de la compréhension interculturelle de manière totalement inédite* »[1]

L'enseignement des langues étrangères dans l'acquisition par des apprenants des compétences nécessaires est largement reconnu par les didacticiens.

De façon plus précise, la classe de langue offre un cadre spécifique qui vise au départ à fournir un contexte où les apprenants seront conduits à prendre des initiatives, à réfléchir, à comparer, à comprendre et à accepter.

La compétence interculturelle recouvre plusieurs acceptations selon les contextes. Pour FLYE SAINTE MARIE

> *« La compétence interculturelle peut être définie comme cette capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations. Il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maintenir ces processus »*[2]

Selon cette citation, la compétence interculturelle intègre plusieurs dimensions psychologique, sociale, culturelle, etc. Cette citation montre également, que la compétence interculturelle n'est pas de nature autonome et donc isolée d'autres compétences ; il s'agit plutôt d'une série de combinaisons liées l'une à l'autre.

En faisant référence à la classe de langue, ABALLAH-PRETCEILLE et LOUIS PORCHER nous proposent la définition suivante : « *La capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée »*[3]

---

[1] NUSSBAUM, M. : ***Cultivating Humanity***. *Cambridge. M A, Etats-Unis* : Havard UP, 1997, p. 145

[2] FLYE SAINTE MARIE, A., ***La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale***, dans Les cahiers de l"Actif, 250/251, I, 1997, p.p 43-63.

[3] ABDALLAH-Pretceille M., Porcher L. *: **Éducation et communication interculturelle***. Paris : PUF 1996, p. 29

La compétence interculturelle contient un certain nombre de « savoirs », mais c'est surtout les savoir-faire et les savoir-être qui décident de la capacité d'entrer en relation avec autrui, de communiquer avec lui, d'interagir. Pour cela, l'apprenant n'a pas besoin d'un niveau de langue très élevé pour apprendre les savoir-faire et les savoir-être les plus élémentaires. On n'apprend pas l'interculturel, on le vit en interaction avec les représentants d'autres langues et cultures

2.5. La compétence transculturelle

Enfin soulignons une compétence qui n'est pas toujours exploitée à l'école autant qu'on pourrait le souhaiter : celle de l'ouverture sur l'Autre. Aujourd'hui, les nouvelles technologies nous abreuvant d'informations venant du quatre coins du monde, et les chemins de la culture peuvent être d'une variété infinie : Internet, les masses médias, le voyage, etc.

La compétence transculturelle implique que les individus sont tournés vers les autres, qu'ils soient compréhensifs et optimistes. Elle est l'apanage des individus qui sont capables de respecter et d'apprécier les valeurs, de comprendre et d'accepter les différences, les convictions et les cultures des autres pour créer un environnement propice où l'empathie règne ce qui amène les individus à réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs cultures et leurs langues.

Pour LUSSIER. D

> « *La compétence transculturelle se définit par l'intégration et le respect des valeurs de l'Autre découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés différentes distinctes tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact. »*[1]

D'emblée, il convient de signaler que cette compétence renvoie à la capacité des individus que leurs comportements, leurs attitudes et leurs décisions s'inscrivent dans un contexte plus vaste et d'en tenir compte. En d'autres termes, ils doivent être conscients de leurs positions vis-à-vis des autres.

[1]LUSSIER, D. *: **Évaluer la compétence de communication interculturelle***. Atelier de formation, Collaboration Québec-Ontario, Montréal, 2007b, p.77

L'intégration de cette compétence dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères à l'école, est avantageuse à plus d'un titre puisque l'école constitue un véritable, elle permet d'amener l'apprenant à établir un rapport avec la langue cible, lui-même, les autres et le monde.

Terminons notre survol définitionnel en empruntant à DOMENIG une définition très intéressante de la compétence transculturelle. Il circonscrit cette compétence ainsi

« La capacité de saisir et de comprendre des univers de vie individuels dans une situation donnée et par rapport à des contextes différents, et d'en déduire des modes d'action adaptées. Les professionnels ayant des compétences transculturelles considèrent de façon critique l'influence de leurs propres histoires de vie sur leurs attitudes et les idées reçues, ont la capacité d saisir et d'interpréter la perspective des autres, et évitent les culturalisations et les stéréotypes concernant certains groupes cibles »[1]

Il est vrai, selon MICHEL FOUCAUD, que chaque époque culturelle est définissable par son *épistémè*, c'est-à-dire par un ensemble de problématiques, d'hypothèses et de méthode de recherche qui constituent un invariant pour cette époque.

Pour conclure, nous dirons que l'évolution de l'interculturel a suivi un cheminement continu et rapide, mais il demeure toujours discutable car on relève ici et là des résistances de la part de certains scientifiques quant à son application. On peut aussi se demander si ces résistances ne vont pas s'accentuer car le contexte mondial actuel est toujours bouleversé par la marginalisation, les inégalités, l'injustice, l'incompréhension et rejet.

[1] DOMONIG. D, Bureau CoSi : http:// www. Duya.furrer@kofi_cosi.ch consulté le 19/4/2O12

II. Culture-civilisation, Langue, Interculturel, Littérature

On va entamer cette section avec les auteurs qui ont traité la relation entre langue et culture. Le but donc de cette section est de montrer que langue et culture sont des éléments constitutifs de l'apprentissage d'une langue qu'on ne peut pas enseigner séparément.

1. Langue et culture

Signalant au départ qu'avant y avait enseignement de civilisation. Comme le mentionne ANQUETIL M.

> *« Si l'on examine l'histoire de la didactique du FLE, le terme de civilisation, lié à une idéologie de la diffusion civilisatrice de la langue française et des Lumières universalistes, se traduit par la sélection d'une langue policée selon les directives de l'Académie, et par le choix de la littérature – catégorie dans laquelle on inclut en France certaines œuvres des philosophes des Lumières et des intellectuels du XXe siècle – comme outil d'inculcation d'un modèle linguistique et culturel. La diffusion du français se présente comme porteuse d'une mission de civilisation. »*[1]

En effet, au milieu du XVIIIe siècle, la langue française a atteint son apogée est devenue la langue de la noblesse de l'Europe tout entière et une langue universelle. Quant à l'enseignement du français; il avait aussi pour vocation l'enseignement de la langue et de la civilisation française et il avait une mission civilisatrice à accomplir non seulement en Europe, mais dans le monde entier. Cet enseignement de la civilisation accorde une place dominante à l'enseignement de la littérature. Du fait, l'enseignement des belles-lettres occupe la place centrale de l'enseignement de la civilisation

La corrélation entre langue et culture paraît naturelle. BYRAM dans les propos qui suivent déclare que « […] *la tendance à traiter la langue d'une manière indépendante de la culture à laquelle elle fait constamment référence ne peut pas être justifiée ; elle ne tient pas compte de la nature de la langue »*[1]. Cette idée est partagée par MARTINE ABDALLAH- PRETCEILLE qui déclare « *L'inter-relation de la langue et de la culture*,

[1] ANQUETIL M. : ***Mobilité Erasmus et communication interculturelle***, Berne : Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, 2006, p. 9

[1] BYRAM M., ***Culture et éducation en langue étrangère***. Paris : Hatier/Didier, 1992, p. 88

depuis longtemps reconnue par les ethnologues et les anthropologues, est considérée désormais comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité »[2] Dans la même continuité réflexive BLONDEL affirme que *« l'étude de la langue est indissolublement liée à celle de la culture (ou de la civilisation) de par la nature des rapports qui les unissent* ».[3] BLONDEL insiste aussi sur le fait que tout langage manifeste une appartenance à un milieu culturel:

> « *Chaque langue impose à ceux qui l'utilisent un mode de lecture particulier du réel et détermine une certaine vision du monde. C'est par son entremise que se créent les représentations et les attitudes collectives. C'est donc en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture »*[4]

Dans un autre contexte BYRAM ajoute « *l'expérience que les individus ont des significations culturelles se reflète dans la sémantique de leur langue. Ils négocient et expriment ces significations principalement dans leur langue commune.»*[5].Seule, la déduction ne peut expliquer la relation entre la langue et culture. Comme le confirment les propos de. On peut traiter le langage comme un produit de la culture (une langue en usage reflète la culture générale de la population), puis, comme une partie de la culture (le langage constitue un de ses éléments parmi d'autres) et enfin, comme condition de la culture.

On peut faire la synthèse de la relation entre langue et culture avec BYRAM qui dit que « *la langue incarne essentiellement les valeurs et les significations d'une culture; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu.* »[6]

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignement de la culture dépend de la langue. Selon LOUIS PORCHER, l'enseignement de la civilisation est une partie très compliquée dans l'enseignement des langues. En plus, en ce qui concerne une véritable production pédagogique nous avons de sérieuses difficultés et l'empirisme est la caractéristique de cet enseignement. Pour lui il ne faut pas séparer la langue et la

[2] ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **:** ***La perception de l'Autre,*** Le Français dans le Monde, n°181, 1983, pp : 40-44.
[3] BLONDEL A., BRIET G., COLLÈS L., DESTERCKE L et SEKHAVAT A., ***Que voulez-vous dire ?*** Compétence culturelle et stratégies didactiques, 1998, p.6
[4] Ibid.
[5] BYRAM M., ***Culture et éducation en langue étrangère***, Paris : Didier-Hatier, 1992, p. 118
[6] Ibid.

civilisation, car *« aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue* »[1] et la langue est un porteur de la culture et de la civilisation. De ce fait, l'enseignement de la langue, de la culture et de la civilisation doivent se mener de pair. En d'autres termes, dans chaque enseignement des notions linguistiques il faut intégrer les traits culturels et civilisationnels.

Dans ce cas, la langue sert la culture: « *Un aspect de la culture - qu'il s'agisse d'un artefact matériel ou d'une signification culturelle partagée - devrait être abordé à travers les éléments linguistiques qui renvoient ou servent à l'exprimer* »[2] .

Ces propos forts de GENVIEVE ZARATE montrent clairement à quel point la langue et la culture sont indissociables :

> « *Dans un enseignement qui encourage de démarches de découverte du sens, la frontière entre linguistique et culturel se dissout lorsqu'on invite l'élève à rechercher et à expliciter des implicites, à mettre en relation des pratiques quotidiennes socialement différenciées, à évaluer la pertinence sociologique des informations disponibles. Par contre, des savoir-faire orientés vers la mise en relation de deux cultures exigent des compétences plus larges, que la seule habilité linguistique ne peut garantir: maîtriser un environnement culturel étranger, un métalangage (race, nationalité, classe sociale, stéréotypie, etc.), l'analyse réflexive de représentations de la culture étrangère et de la culture maternelle »*[3].

De son côté, PORCHER décrit le rapport qu'entretiennent langue et culture ainsi : « *Il est clair que la langue ne peut être coupée, même linguistiquement parlant, de ses constituants socio-historiques et socioculturels. Il n'ya pas d'un coté " où est la poste ?" et de l'autre la tour Eiffel, le Louvre* »[4]. Ensuite, Cette complémentarité de la langue et de la culture est formulée par MOUNIN : « *pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la*

[1] PORCHER, L. : ***L'enseignement de la civilisation en question***. *Étude de Linguistique Appliquée, 1982,* p.47
[2] BYRAM M., Op.cit., p. 128
[3] ZARATE, G. : ***Représentations de l'étranger et didactique des langues***, Collection CREDIF essais, Paris : Didier, 1995, p.73
[4] PORHER.L, cité par Galisson R. : ***Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères***, *CLE International, Paris, 1980, p.97*

langue et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation »[1]

Par ailleurs, et pour assurer une certaine homogénéité entre les apprenants, il faudrait asseoir une politique qui mettrait en valeur le lien entre la culture et l'éducation. La culture ne peut pas être dissociée de l'éducation. La perception générale est que l'éducation est une transmission de la culture de génération en génération. Selon JEAN LOUIS CHISS et FRANCINE CICUREL :

> « *La culture éducative porte l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie les enseignants et les apprenants. Ainsi, les pratiques de transmission ou les pratiques didactiques, qui se déclinent concrètement en genres d'exercices bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un groupe d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique. »*[2]

BUMGRATZ-GANGL note ceci, à propos du rôle du professeur :

> « *Sa fonction culturelle se déplace elle aussi : la transmission d'un héritage culturel (la littérature) en tant qu'objectif de l'enseignement d'une langue vivante s'efface derrière la formation aux relations avec des hommes et des femmes de l'autre société et de l'autre culture, voire des autres sociétés et autres cultures en général.* »[3]

De nos jours, le sens du mot « civilisation » a évolué, le terme dénote « culture » et c'est ce dernier terme en tant que nom collectif se rapportant à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux croyances, coutumes, pratiques sociales, valeurs et comportement qui a pris sa légitimité. CLAUDE OLIVIERI distingue trois niveaux de culture :

---

[1] MOUNIN, G. : ***Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues,*** Paris, Le Français dans leMonde, n° 188, juin,: Hachette-Larousse. 1984P.35

[2] CHISS. L., CICUREL. F *:* ***Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues****, PUF,* 2005 .P.6

[3] BAUMGRATZ-GANGL, G. : ***Compétence transculturelle et échanges éducatifs***, Paris : Hachette, coll. F/Références, 1993, p. 131

«• *Une conception restreinte de la culture, le plus souvent limitée aux domaines de la littérature et des beaux-arts;*

• *une conception élargie qui y ajoute la prise en compte des réalités sociologiques, politiques, historiques, géographiques, etc. et qui a été longtemps considérée comme l'enseignement de la civilisation ;*

• *Une conception globalisante, qui inclut aussi dans la notion les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux »*[1].

Dans la didactique actuelle du FLE, l'objectif de l'enseignement de la culture est de modifier les comportements de l'apprenant tant vis à vis de la culture enseignée que de sa culture maternelle. À cet égard, GENVIEVE ZARATE affirme que *« La classe de langue doit être le lieu où ces mécanismes d'analyse doivent être remis en cause, où d'autres modes de relation entre cultures maternelles et étrangères doivent être proposés.»*[2]

La langue maternelle fait partie de la culture d'un individu, elle est constitutive de son identité. C'est pourquoi langue et culture entretiennent un rapport aussi étroit. On constate d'ailleurs que la disparition progressive d'une langue correspond généralement à une amputation culturelle et à des revendications identitaires.

Par conséquent l'apprentissage de la civilisation devrait entraîner une somme de connaissances, un savoir, certes ; mais pour entrer en contact avec l'autre, il faut transformer ces connaissances en savoir-faire ou « culture ».

La langue joue un rôle important dans la transmission de la culture. Dans cette perspective, les propos de CALLIABETSOU méritent d'être cités: « *Dans une Europe plurilingue et polyculturelle, en classe de langue, on ne pourrait plus dissocier l'enseignement d'une culture de l'étude du langage qui en est à la fois l'expression la plus authentique et le meilleur moyen d'investigation »*[3] . Apprendre une langue signifie apprendre à s'imprégner de la réalité socioculturelle du pays dont on apprend la langue. La connaissance de la culture est très importante même pour la connaissance de la langue bien

[1] OLIVIERI C. *: **La culture cultivée et ses métamorphoses***, dans Le français dans le monde n° spécial, janv, 1966 p. 9
[2] ZARATE G. : ***Enseigner une culture étrangère***, Paris : Hachette, 1986, P27
[3] CALLIABETSOU-CORACA P. : *La didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique* Athènes : Eiffel. 1995 P. 264

que la langue soit une pratique sociale. Mais, « *il ne s'agit pas de donner à l'apprenant la compétence culturelle identique à celle du natif* »[1]

De même, parlant de la relation langue-culture PHILIPPE BLANCHET affirme en ce sens:

> « [...] *rappelons que culture et langue sont une construction sociale permanente indissociablement liée, un processus complexe et non un produit fini, homogène et tranché. Une culture constitue ainsi, elle aussi, un système complexe, une globalité ouverte et organisée, abstraction émergente qui n'existe que par les pratiques effectives des acteurs culturels.»*[2]

Suivant les interventions des différents chercheurs au dessus, nous remarquons que la langue et la culture sont des phénomènes avec des rapports très forts. Les deux marchent ensemble et jouent un rôle très pertinent dans la vie d'un peuple. Evidement, c'est incomplet de parler de la culture sans mentionner la langue car la langue détermine la culture et la civilisation d'un peuple

2. Culture et civilisation

Pour commencer, il s'avère nécessaire de distinguer le concept « culture » de celui de « civilisation ». Même s'il est difficile d'ignorer l'existence d'une distinction entre ces deux concepts, il est, toutefois, fréquent de confondre l'un à l'autre. Traiter de la culture ou de la civilisation est un vaste chantier car on se trouve au carrefour de plusieurs disciplines, il n'est pas le seul d'ailleurs, prend ces deux concepts de culture et de civilisation comme synonymes qui

> « *ont toujours englobé l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques autant que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique, voire spirituelle. D'où la survie dans la pédagogie française du concept élargi de civilisation, tandis qu'ailleurs le concept de culture a fini par couvrir tous les domaines de la vie d'une*

[1] SIMIRE G. : ***La problématique de l'enseignement/apprentissage de l'interculturel*, en salle de classe à l'université''** Revues des Etudes Francophones de Calabar, Calabar : department of Modern Languages & Traslation Studies, University of Calabar, 2011, p 40.

[2] BLANCHET. Ph. *:* ***La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethnographique***, Rennes, Presses Universitaires, 2000, pp : 113-114

société donnée. Finalement, la culture est devenue l'anthropologie sociale et culturelle tout entière ».[1]

Nous allons essayer de dresser un inventaire approximatif des contenus de ces deux concepts en citant quelques définitions qui leur ont été données.

Le mot culture tire son origine du latin « cultura » qui vient à son tour du verbe « colo », « colere » qui signifie « cultiver », « soigner », elle signifie d'abord la culture de la terre. Selon ARGAUT, *« Le terme culture a d'abord désigné le travail de la terre afin de lui faire produire des fruits ; il a également désigné une activité intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel.* »[2]. Pour CLAIR MICHALON *« la culture d'un groupe social, c'est l'ensemble des réponses qu'il a élaboré au cours de son histoire pour répondre aux défis de son environnement. »*[3]

Chaque société a sa propre culture, en fonction de son parcours historique, son espace géographique et des conditions de vie en rapport avec son époque.

C'est ainsi ce qu'ajoute le sociologue québécois ROCHER:

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, d'us et de coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations. »[4]

Pour le Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse 1988, la culture est *« un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des*

[1] MOUNIN G. *: **Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues***. Le Français dans le Monde, n° 188, juin. Paris : Hachette-Larousse, p.34

[2] ARGAUD E., **La civilisation et ses représentations**, Etude d'une revue, Le Français dans le Monde (1961-1976), Berne : Peter Lang SA, 2006, p : 5

[3] CLAIR M, ***Garantir la paix ? Prévenir les conflits**, Cahier thème d'animation CCFD n °01, 2002, p.12*

[4] Rocher G.. ***La crise des valeurs au Québec***. In : F. Caloren, J. Harvey, A. Naud, B. Rioux, C. Ryan, L. Thur (en collaboration), Le nouveau défi des valeurs. Essais. Montréal : Les éditions HMH, collection « Constantes » n° 20, 1969, p. 10

aspirations».[1] Autrement dit, la culture est une manière de résoudre les problèmes auxquels nous sommes confrontés.

Tout le monde s'accorde, donc à dire que la culture est un ensemble de connaissances ; il est bien évident, que de cette affirmation nous comprenons que l'ignorance ne saurait en aucun cas fonder une culture.

BLANCHET nous en dit davantage:

> *« La culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident le comportement des acteurs sociaux et constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages) »*[2]

Quant à MEUNIER, celui-ci définit le concept culture comme :

> « *La culture relève de l'action, des échanges, de la communication et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités. Elle ne peut pas être considérée uniquement avec des facteurs structurels, car elle assure aussi des fonctions pragmatiques. Ainsi, l'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, mais il la modifie et la travaillé selon ses besoins, ses stratégies, dans un environnement lui-même pluriel donnant lieu à, multiples référents.»*[3]

La Conférence internationale de l'éducation de Genève en 1992 définit la culture comme suit

> *« Elle englobe les modes de vie, les traditions et les croyances, les arts et les lettres, tout en intégrant à son système de valeurs les droits fondamentaux de l'être humain. La culture d'un pays ne se ramène pas à la culture savante, elle comprend également la culture populaire. Elle ne se résume pas à l'héritage, mais s'enrichit et se*

[1] Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, 1988, p.110

[2] Blanchet Ph., ***L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique***. In : Ph. Blanchet, O.M. Diaz (Coord.), pluralité linguistique et approches interculturelles, revue Synergies Chili n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007, p. 22

[3] Meunier O., ***Approche interculturelle en éducation. Étude comparative internationale***. Lyon, Institut nationale de recherche pédagogique, 2007, p. 80

développe aussi bien par la créativité que par la mémoire […] Enfin, la culture scientifique constitue, de plus en plus, une parte de la culture de l'humanité dont elle contribue à fonder l'universalité »[1]

Pour les anthropologues, la culture est l'ensemble des valeurs, des comportements et des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'une communauté, d'un peuple ou d'une société. La définition que propose LEGENDRE renforce aussi l'idée que la culture ne se réduit pas à la seule « civilisation ». Pour lui la culture est un :

« […] ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques,etc) propres à une communauté ou à une société humaine … , ou à une civilisation … Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser , de s'exprimer et de réagir ; ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque. »[2]

Chaque culture a ses propres valeurs, règles, modes d'expression et d'échange auxquels se réfèrent les membres d'un même groupe dans leurs relations entre eux-mêmes et avec les autres et dans leur vision du monde. Comme l'explicitent les propos de BOLLINGER et HOFSTEDE *« Nous considérons la culture comme la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre. »*[3]

Selon PORCHER :

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité.»[4]

[1] Conférence Internationale de l'Education. 43ème session, Genève, 14-19 Septembre 1992, p. 296
[2] LEGERDRE R. : ***Dictionnaire actuel de l'éducation***, Montréal-Paris, Guérin. Eska, 1993, 1500 p.
[3] BOLLINGER D. et HOFSTEDE G. : ***Les Différences Culturelles dans le management***, Paris, Editions d'Organisation ; 1987, p. 27
[4] PORCHER L. : ***Le français langue étrangère***, Paris : Hachette, 1995, p. 55

La culture contribue à définir les appartenances des individus. *« Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de nombreuses cultures, qui sont plus petites, plus sectorisées»*[1] . Cette culture évolue, produit et change. Les gens sont les membres de cultures multiples et de sous – cultures. De plus, « la culture » est fluide, multiple et poreuse. *« Une culture donnée est en changement continu. Il existe aussi des cultures mineures telles que culture professionnelle, culture religieuse, culture sexuelle etc. Ces cultures sont « à prendre en compte dans tout échange interculturel.»*[2]

Dans les années 90, ROBERT GALISSON et LOUIS PORCHER distinguent deux types de la culture : la culture cultivée et la culture quotidienne, « la culture savante » ou « la culture cultivée » correspond à des savoirs qui touchent la littérature, les arts, l'histoire, etc. Selon Porcher, la culture cultivée occupe une place très importante dans une société, par laquelle la société distingue sa propre identité. On peut apprendre cette culture dans les livres sur les bancs de l'école. Elle a été la seule présente dans les méthodes de langues pendant longtemps. « *La culture anthropologique* »[3] ou « *la culture populaire* »[4] correspond à des manières dont les indigènes *« voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel »*[5]. La culture populaire est une culture transversale qui appartient à un groupe entier. Les individus les moins scolarisés, même analphabètes, possèdent eux aussi la culture populaire. *« Elle s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation…dès son arrivée au monde. »*[6]

La culture est un domaine insaisissable et vaste. Selon LIANG SHUMING, elle renvoie aux trois domaines suivants:

« 1 dans le domaine spirituel, ce sont la religion, la philosophie, les sciences techniques, les beaux-arts, etc.;

[1] Ibid
[2] Ibid
[3] PORCHER L., Op.cit., p. 66
[4] GALISSON R., ***De la langue à la culture par les mots***, Paris : CLE international, 1991, p.117
[5] PORCHER L. : ***L'enseignement des langues étrangères***, Paris: Hachette, 2004, p.55
[6] Ibid

2 dans le domaine de la vie sociale, ce sont la famille, les amis, la société, l'Etat, le monde ainsi que les organisations sociales, le régime politique, les relations économiques, la morale, les mœurs, etc.;

3 dans le domaine de la vie matérielle, ce sont la nourriture, le logement, l'habillement, les environnements, etc. »[1]

Nous terminons ce survol par cette définition, celle que nous retiendrons aux fins de cette analyse. Ce qui nous semble cardinal dans cette définition, c'est qu'elle donne un sens anthropologique plus étendu de la notion culture

« La signification qui est couramment donnée en anthropologie se réfère à un groupe ou à un peuple. Elle correspond à une structure complexe et interdépendante de connaissances, de codes, de représentations, de règles formelles ou informelles, de modèles de comportements, de valeurs, d'intérêts, d'aspirations, de croyances, de mythes. Cet univers se réalise dans les pratiques et comportements quotidiens : usages vestimentaires, culinaires, modes d'habitat, attitudes corporelles, types de relations, organisation familiale, pratiques religieuses. La culture recouvre le vivre et le faire. La genèse de cette structure complexe s'opère dans les transformations techniques, économiques et sociales propres à une société donnée dans l'espace et dans le temps. Elle est le résultat de la rencontre des trois protagonistes de la vie : l'homme, la nature et la société. »[2]

Pour conclure, indiquons qu'il n'existe pas une définition univoque et précise de la culture. Il s'agit d'une notion complexe, que l'on pourrait enfermer dans une seule définition, malgré le fait que ce concept a fait et fait encore de plusieurs études et dans divers domaines

Quant à la « civilisation », il n'existe pas, non plus, de consensus clair à propos de sa définition car le sens du concept ne cesse d'évoluer et son champ d'action s'est élargi profondément, à mesure que l'humanité s'est développée.

[1] LIANG S. : ***La Chine : la société et la vie, Beijing*** : Edition chinoise Wenlian, 1996, p. 12

[2] PERROTI A., ***Plaidoyer pour l'interculturel***. Strasbourg : Le Conseil de l'Europe, 1994, p. 84

Cela étant dit, quelques définitions retiennent notre attention. Au départ, nous avons préféré remonter aux origines du concept pour mieux cerner et comprendre son évolution. Le terme civilisation vient du latin « Civilis », veut dire ce qui est conforme aux usages. Il est apparu dans la seconde moite du XVIIIe siècle. Lorsque l'on utilise l'adjectif « civilisé » c'est souvent pour l'opposer à ce qui nous semble relever d'un ordre animal, barbare, sauvage ou à tout ce qui est resté à l'état primitif. Pour ARGAUD « civilisé » :

> *« a longtemps désigné l'état d'un peuple qui a quitté sa condition primitive, qui s'est éloigné de l'état animal et sauvage par un processus moral, intellectuel et industriel, lui permettant de sortir de la barbarie et de s'améliorer, et, en tant que tel, il s'est chargé de connotations positives et valorisantes*»[1]

MICHAU et MARC précisent que *« L'acte de civiliser, c'est-à-dire de diffuser les « lumières», s'opposant ainsi à l'état de «barbarie»…»*[2] . Dans le même sens abonde DEMORGON *« Au début d'ailleurs, on trouve seulement «se civiliser». Ensuite, « la civilisation », c'est ce qui fait passer une société tout entière à un plus haut niveau de développement. »*[3]. De ce point de vue, on peut dire que toutes les sociétés possèdent une civilisation, mais à des degrés différents, certaines peuvent paraître plus civilisées que d'autres.

Le nouveau Petit Robert définit la civilisation comme « *un ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées. »*[4]. De même le Dictionnaire Hachette considère que la civilisation est l' *« ensemble des phénomènes sociaux, religieux, intellectuels, artistiques, scientifiques et techniques propres à un peuple et transmis par l'éducation »*[5]

Pour ELIAS

> « *La 'civilisation' désigne un processus ou du moins l'aboutissement d'un processus. Elle se rapporte à quelque chose de fluctuant, en 'progression constante'.*

[1] ARGAUD op.cit., p. 5
[2] MICHAUD G., EDMOND M.: ***Vers une science des civilisations,*** *Bruxelles complexe (classique Hachette) 1981, p.19*
[3] DEMORGON J. : ***Complexité des cultures et de l'interculturel, Contre les pensées uniques***, Paris : Anthropos, 2004, p. 6
[4] Dictionnaire Le Petit Robert, 2000, Paris
[5] Dictionnaire Hachette encyclopédique, 1994, p. 373

Le terme allemand de 'culture', dans son acception actuelle, se signale par une 'direction' différente : il se rapporte à des produits de l'homme, ... aux œuvres d'art, aux livres, aux systèmes religieux ou philosophiques révélateurs des particularités d'un peuple. Le terme de 'culture' a un caractère limitatif »[1]

Il ajoute :

« *La notion "civilisation" se rapporte à des données variées : au degré de l'évolution technique, aux règles de savoir-vivre, au développement de la connaissance scientifique, aux idées et usage religieux. Elle peut s'appliquer à l'habitat et à la cohabitation de l'homme et de la femme, aux méthodes de la répression judiciaire, à la préparation de la nourriture, et à y regarder de plus près à tout ce qui peut s'accomplir d'une manière »*[2]

En analysant toutes ces citations, nous dirons que la civilisation est un ensemble de traits propres à une société quelconque et que la culture est l'ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques de civilisation qui confère à un peuple sa place originale dans l'univers. En d'autres termes, la 'civilisation' caractérise les éléments associés au développement technique, à la connaissance scientifique, aux règles de savoir-vivre, à la vision du monde et aux dimensions qui ont permis le progrès et les avancées d'une société donnée.

À travers la langue transparaît une construction intellectuelle de la réalité. Les langues parlées auraient donc un rapport direct avec les caractères propres à une nation, ce qui réaffirme l'interdépendance langue-culture. La nature et l'importance des liens langue culture ayant été posée, il nous apparaît que la langue doit être abordée comme un élément indissociable de la culture.

Le but principal de l'école est la transmission de la culture à travers la langue. Selon PORCHER, si on considère que la langue est une pratique sociale, la culture devient le noyau de l'enseignement. Il note à ce sujet:

« *L'enseignement de la civilisation est le lieu d'un étrange paradoxe : chacun s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement d'une*

[1] Elias N., ***La civilisation des mœurs***, Paris : Agora, 1969, p.13
[2] Elias N., Op.cit., p. 13

langue, mais très peu de travaux systématiques lui sont consacrés, tant sur le plan de la recherche qu'au niveau de la production pédagogique. Des choses existent certes, dans ces deux domaines, et certaines sont même de remarquable qualité, mais l'on voit bien qu'aucune priorité concrète n'est accordée à ce secteur, chez les didacticiens professionnels »[1]

3. Langue- littérature-culture-interculturel

Un des enjeux majeur de la littérature consiste, à décrire la dimension culturelle d'une langue. Lettres et didacticiens s'emparent alors de cette affinité pour renouveler l'enseignement des langues étrangères et en diversifier les pratiques littéraires. Cette affinité entre littérature et langue d'un côté et, littérature et culture/interculturel d'un autre, n'indiquent pas la nouveauté en la matière, mais seulement une nouvelle manière d'aborder cette problématique. Déjà longtemps auparavant, la littérature s'occupait des mœurs, des coutumes, des croyances, au folkloriste, des chansons, etc. JEAN-PIERRE CUQ a très bien fait voir que le rapport entre littérature et la culture *« La littérature est le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturel »*[2]

La littérature prend place au cœur de ce chassé-croisé entre les différentes acceptions des termes «culture» et «civilisation» et, selon les époques et les points de vue, c'est tel ou tel aspect de la relation Littérature -Langue et Culture - Civilisation qui a été mis en avant. Elle permet à la fois d'améliorer sa connaissance de la langue et sa connaissance de la culture. Le fait d'affirmer qu'il est impossible de bien maîtriser une langue sans en connaître la culture revient plus ou moins à dire qu'il est impossible d'apprendre correctement une langue sans la littérature. Le texte littéraire permet de ressortir et de rendre clair la dimension culturelle d'une langue. Elle est un médiateur culturel. Le lecteur consciemment ou inconsciemment, recherche une identité culturelle à travers la culture transmise par la littérature, de ces deux cultures se tisse un interculturel qui sera la meilleure prévention contre les stéréotypes et les préjugés.

La littérature fait est une incroyable source d'apprentissage. Non seulement vous découvrez des auteurs qui ont chacun marqué leur temps, mais c'est aussi l'occasion de

[1] Porcher L. *: **L'enseignement de la civilisation***. In: Revue française de pédagogie, volume 108, 1994. P.p. 5-12
[2] CUQ J-P : ***op.cit.p.*** 159

plonger dans une certaine époque et de découvrir quelle était la réalité d'une société à certains moment de son histoire. Balzac, dans l'avant-propos de la Comédie humaine de 1842, fait revivre, les mœurs de la Restauration « La société française allait être l'historien, je ne devais être que le secrétaire. En dressant l'inventaire des vices et des vertus, en rassemblant les principaux faits des passions, en peignant les caractères, en choisissant des événements principaux de la société, on composant des types par la réunion des traits de plusieurs caractères homogènes, peut-être pouvais-je arriver à écrire l'histoire oubliée par tant d'historiens, celle des mœurs ». De même, Zola entend retracer l'histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second Empire (Préface de la fortune des Rougon, 1897). Une étude socioculturelle des comportements des personnes ou des familles donne une piste assez intéressante et une description vivante des coutumes et des traditions par des mots. *« Les mots ne sont pas seulement des sons et des graphies doués de sens, des instruments à signifier et à communiquer ; ils portent aussi des saveurs et des impressions, des émotions figées, des énigmes ou des symboles* »[1] affirmait DEPECKER. L

Tout d'abord, la littérature détient le pouvoir d'unir les peuples malgré leurs différences, elle favorise l'échange, la rencontre et la compréhension. Dans cette optique, elle est considérée comme un outil pour mieux appréhender la culture de l'Autre « *L'Autre est le ressort par excellence de la création littéraire et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera dans la littérature de nombreux textes prétextes* »[2]

Littérature est alors le lieu emblématique dans lequel et par lequel vont se diffuser les valeurs morales, esthétiques et intellectuelles propres à un modèle de société «civilisée».

D'un autre point de vue, on voit que l'on peut considérer la littérature comme un des éléments constitutifs de la culture d'une société donnée. Elle y est une réalité humaine parmi d'autres : « *Si la culture est envisagée comme un ensemble de pratiques de tous ordres /.../, alors la littérature y est considérée au même titre que d'autres pratiques.»*[3]

La littérature apparaît donc comme le contexte dans lequel s'inscrivent et s'originent la langue et la culture. La manifestation de la langue est vue dans la littérature qui est une réflexion de la vie. Les écrivains utilisent la langue pour écrire la vie des gens.

[1] DEPECKER L. : ***les mots de la francophonie,*** Paris : Belin, 1990, p. 4
[2] ABDALLAH-PRETCEILLE, M. PORCHER, L. : ***Education et communication interculturelle***, PUF, 2005, p.140
[3] AMOSSY, R. : *Article "Culture".* In : ARON, P., SAINT-JACQUES, D. et VIALA, A. (éds.). Le dictionnaire du littéraire. Paris : Presses universitaires de France, 2002, p : 129-130

C'est par la qualité de leur écriture que la manière de se comporter des gens d'une société est reflétée. Ses formes de prédilection, les valeurs qu'elle véhicule, les réalités qu'elle représente.

En retour, une œuvre littéraire peut aussi être envisagée comme une porte ouverte sur une (ou plusieurs) culture(s), donner à voir et à comprendre une société donnée. La littérature qui émerge de ces groupes sociaux est inspirée de ses traditions et correspond à ses besoins. Elle est transmise par le bouche-à-oreille et par la plume vise à faire vivre, un patrimoine propre à une culture populaire et chacun peut se l'approprier à sa façon, selon ses expériences et son histoire. L'écrivain tente de peintre un tableau par la langue. C'est avec l'œuvre écrite que l'on voit peut-être le mieux la fécondité du rapport entre la culture et la littérature. Une telle gageuse n'est le plus souvent qu'à la portée des écrivains, eux qui explorent la langue aux confins de plusieurs disciplines.

La littérature est un langage universel rassembleur qui unit les individus, bien au-delà de leurs différences culturelles ou raciales. En effet, peu importe l'endroit où on naît, où on grandit et où on vieillit, la littérature fera assurément partie de notre quotidien, à l'école, dans les médias, à la maison, elle apparait, comme divertissement ou simple loisir, ou encore comme moyen d'expression.

À l'école, les supports littéraires, outils essentiels pour la l'appropriation de la culture, contribuent largement à la construction identitaire des apprenants ; ils peuvent servir d'objet d'études afin de changer le sens de l'apprentissage et de stimuler le cheminement linguistique et culturel de l'apprenant.

Nous dirons enfin qu' étudier la littérature, c'est se confronter à d'autres référent culturels, à des réalités sociales, politique et linguistiques souvent méconnues. Beaucoup d'écrivains ont, en effet, utilisé la plume comme une arme pour parler d'eux de leurs sociétés ; c'est d'ailleurs souvent comme militants d'une cause linguistique ou/et culturelle. En lisant des œuvres littéraires, il ne faudrait pas s'arrêter à une vision esthétique seulement. Il importe aussi de considérer ces œuvres en tant qu'objets de médiation de rencontre et de dialogue.

III. EMERGENCE ET EVOLUTION DU CONCEPT "INTERCULTUREL"

Nous proposons dans ce qui suit de retracer le cheminement du concept "interculturel", notamment en France, compte tenu que ce pays est pionner en matière d'interculturel. Toutefois les perspectives ne seront pas mentionnées en tant que telles. Au regard de l'ampleur et la diffusion phénoménale du concept "interculturel" aujourd'hui, nous nous intéressons plus particulièrement à l'origine et la genèse de ce terme avant qu'il ne devienne d'un usage familier et quotidien.

L'interculturel en tant que concept apparaît aussi bien en France qu'aux Etats-Unis d'Amérique, il y a plusieurs décennies déjà au début des années 1970. Ce vocable a subi une évolution considérable. L'émergence du concept interculturel dans le domaine de la didactique des langues étrangères, a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs qui lui ont donné beaucoup de définitions et une diverse terminologie. À ce propos M.A. PRETCEILLE définit l'interculturel comme :

> « Une construction *susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec diversité culturelle. ». « Le préfixe « inter » d'interculturel implique une mise en relation et une prise en considération des interaction entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethno centrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet, qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu* »[1]

De même, JEEAN- PIERRE CUQ pense que l'interculturel est :

> *« L'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter, qui permettait de dépasser le multiculturel. L'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact*

[1]PRETCEILLE, M-A***., Interculturel et multiculturel***

effectif des cultures différentes constitue un apport où chacune trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il s'agit bien sûr en rien de renoncer.)».[1]

De son coté M. CARLO affirme à propos de l'interculturel en disant :

« *L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification : interaction, échange, élimination des barrières réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception avec le monde. »*[2]

Dans ce sens, nous ajoutons l'énoncé de MEUNIER

« Le préfixe « inter –« du terme « interculturel » sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire. Il ne correspond pas à une réalité objective, mais à un rapport intersubjectif qui s'inscrit dans un espace et une temporalité donnés.»[3]

Meunier, ici, regroupe bien les éléments essentiels à retenir pour parler d'interculturel tels que : l'altérité, interactions, confrontation réalité subjective, etc.

À présent, nous présentons la littérature sur le contexte de l'apparition du concept « interculturel » et les principaux moments de son évolution.

1. L'interculturel dans ses états

Les années 1970-1980 sont marquées par la prédominance des valeurs de la consommation excessive, l'individualisme, le néolibéralisme mais surtout par les déplacements migratoires, entre autres phénomènes sociaux et économiques. En matière de didactique des langues, il s'agissait essentiellement d'assurer de la langue du pays d'accueil, sans prendre en considération la langue d'origine de l'apprenant.

[1] Cuq J-P *: op.cit.p.20*
[2] DE CARLO, M. **: *L'Interculturel***, Paris, Ed. Clé international, 1998, p. 39
[3] MEUNIER : op.cit.. p. 6

L'apprentissage l'interculturel de cette période est ancré donc dans le cadre du français langue maternelle, il s'inscrit dans une pédagogie de compensation destinée aux apprenants issus de l'immigration. Ces derniers soumis aux mêmes formations que les natifs.

C'est ainsi qu'est apparue avec force l'approche interculturelle, étant donné que les méthodologies appliquées jusqu'à cette époque-là, ne permettaient pas d'atteindre une vraie connaissance et compréhension de l'autre. Le concept d'interculturel est relativement récent et de manière simplifiée, on pourrait le définir comme un processus dynamique d'échanges entre cultures différentes. L'étude de l'autre sous la perspective interculturelle implique, alors, l'acceptation de la diversité de points de vue, de regards, de comportements, et d'espaces. Étant donné ceci, l'interculturel *« n'est pas un contenu d'enseignement, mais plutôt une démarche qui vise, la construction de passerelles, de liens entre les cultures. »*[1]

On imposait alors aux immigrés et aux minorités ethniques la charge et l'obligation d'adopter les valeurs et les pratiques culturelles du pays hôte et de manifester activement leur désir d'appartenance. Dès 1972, cette vision a été très critiquée.

MADDALENA DE CARLO écrit dans ce sens :

> « *La commission présidée par Edgar FAURE, dans son rapport « Apprendre à être », avait critiqué le néocolonialiste qui tendait à assimiler les cultures des immigrés à celles des natifs. C'est donc dans une optique d'intégration que des CLIN (classes d'initiation) dans le primaire, de CLAD (classes d'adaptation) dans le secondaire, et SEM (centre d'études pour la formation et l'information »*[2]

À partir de 1975 et grâce aux efforts de Louise Dabène, la didactique des langues étrangères est imposée au Centre de Linguistique Appliquée de Grenoble. Cet évènement marquera le début de la reconnaissance de la didactique des langues étrangères comme un champ disciplinaire autonome.

[1] R. M. CHAVES, L. FOVIER et S. PELISSIER : ***L'interculturel en classe,*** (Paris : Presse universitaire de Grenoble, 2012, p. 12

[2] DE CARLO, M. Op. cit. p. 42.

1.1.L'interculturel et l'intégration sociale

C'est à partir de la décennie 1980-1990 que l'interculturel va connaitre une évolution remarquable, via la multiplication des recherches, aussi bien que plusieurs facteurs : politique, économique, culturel, etc., vont permettre une large sensibilisation de l'opinion publique aux questions culturelles et interculturelles et une mobilisation dans ce domaine.

Cette tendance fut amorcée par Louis Porcher et son ami et collaborateur Matéo Alaluf. En effet, Louis Porcher est l'un des premiers à écrire sur l'interculturel au milieu scolaire pour le compte du Conseil de l'Europe. L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : (L'interculturalisme et la formation des enseignants). En 1981, il est directeur de CRDIF. Le rôle de ce dernier va être déterminant dans la prise de conscience d'une professionnalisation de l'enseignement du FLE qui s'intègre désormais dans le cursus de formation des étudiants des universités françaises. C'est ainsi que de nombreux diplômes, dans lesquels s'intègrent des modules d'anthropologie culturelle, reconnaissent une culture d'immigrés en France, se fixant donc pour principal objectif l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dès lors, on commence à stigmatiser le racisme, du coup, l'objectif de l'enseignement du français est considéré comme une arme politique pouvant encourager la coopération internationale. Action portant sur des enjeux spécifiques et concernant les apprenants issus de l'immigration et les communautés minoritaires en France. Le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) prend en charge l'information, Migrants Formation en 191, publie un numéro spécial sur « l'éducation interculturelle », thème repris par Martine Abdallah-Pretceille en 1982 et une rencontre nationale sur l'Interculturel se tient à l'Ecole normale de Toulouse, à la même année.

Depuis le début des années 80, l'interculturel est le thème choisi par plusieurs auteurs et revues : en 1982, Les Amis de sèvres traitant de « La communication interculturelle », « Vers une société interculturelle ». En 1983, Pratiques de formation- Analyses, de l'Université Paris 8 présente « l'Education et les défis interculturel »

De même, les supports pédagogiques se démultiplient en matière d'interculturel afin de créer une herméneutique des pratiques culturelles et sociales que ce soit dans l'analyse

littéraire des contes avec les travaux de Marie-Gabrielle Phillip où une pratique éthnopédagogique des recettes de cuisine avec Michele Lacoste.

BAUTIER ROGER et JOSIANE BOULET à propos de sujet disent ceci :

> *« les dimensions culturelles, communicationnelles et linguistiques qui doivent être bien articulées mais non confondues (...) car si l'objectif avoué de cette démonstration est pratique : enseigner une recette de cuisine ; le second, partiellement au service du premier, est d'enseigner le français à des étrangers. »*[1]

Entre 1985-1990, un projet de recherche-action en milieu scolaire sur les thèmes de : l'identité culturelle, l'école, la société, l'enseignement/apprentissage, l'interculturel, etc., a été mené par : Louis Porcher, Louise Dabène et Martine Abdallah-Pretceille, notamment après la soutenance de sa thèse de doctorat en 1985, sur la pédagogie interculturelle. Ils tentent de théoriser une pédagogie interculturelle dans le contexte scolaire.

1.2.L'interculturel et la diversité culturelle

Les didacticiens des années 1990-2000, ont choisi la compétence socioculturelle au sein de l'école comme thématique, en fonction de la grande importance qu'elle revêt dans la promotion du dialogue interculturelle. Dans le contexte éducatif, il s'agira de définir une piste entre les impératifs de l'éducation pour tous et la nécessaire prise en compte de la diversité culturelle dans les pratiques de classe. De ce fait, l'interculturel des années 1990 se tourne vers le monde de l'entreprise pour promouvoir un environnement social propice à un développement réaliste.

Dans ce contexte et sous l'impulsion des revendications citoyennes des jeunes générations issues de l'immigration, les pouvoirs publics ont pris conscience du rôle que pouvait jouer la langue d'origine st sa culture dans le développement d'une politique d'intégration traduit par la promulgation de la lois du 31/01/1991 portant sur l'intégration des enfants des immigrés à l'école. Dans la même otique, à partir de 1992, le CMIEB (Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingue) de Saint-Gervais et le CLAB (Centre de Linguistique Appliquée) organisent un colloque sur l'enseignement précoce des

[1] BAUTIER, E. « ***La pédagogie et les savoirs de débat. Pratiques langagières et scolarisation*** ». Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, n° 137, 2001, p : 117-161.

langues en Europe à l'horizon de 2000. Le principal objectif du colloque est l'inclusion sociale des enfants immigrés.

En 1994, on voit une évolution majeure à caractère socio-politique c'est-à-dire la volonté de moins stigmatiser le monde des immigrés s'impose comme thématique, citons ici les travaux de Geneviève Vermes et Claudine Labat. Elles font le point sur la diversité interculturelle (mariage-biculturel) dans ses dimensions linguistique et culturel.

En 1995, le « Haut Conseil d'Intégration » va donner une nouvelle réflexion politique qui se traduit par une prolifération sans précédent des publications sur l'interculturel. De même, le Conseil de l'Europe a publié des kits pédagogiques pratiques à l'usage des animateurs assurant une meilleure instruction à une démarche interculturelle et ceci notamment pendant « l'année internationale de la tolérance » lors du congrès de Vienne.

Robert Galisson et Genvière Zarate, dès 1997, insistent sur le fait d'intégrer les trois composantes suivantes : « «éducation », « communication » et « espace européen », dans toute démarches interculturelles.

L'année 1999, va connaitre un autre changement thématique : « Interculturel et Citoyenneté Européenne » lors du colloque Saint-Cloud.

En outre, GENVIEVE ZARATE rappelle qu'il est temps pour l'Europe de passer « *du pluriculturalisme au plurilinguisme »*[1]

1.3.L'interculturel et le dialogue religieux

Les années 2000-2010 vont marquer une étape décisive dans l'évolution de l'interculturel. En effet, c'est pendant cette époque que l'interculturel va connaître une véritable maturité et plusieurs faits en portent témoignage.

Les années 2001-2005, et suite aux événements du 11 septembre 2001, vont inciter beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation, en sociologie, et beaucoup de didacticiens, à réorienter leurs projets de recherche-action en milieu social et éducatif sur

[1] ZARATE.G. (dir) ***: Langue, xénophobie dans une Europe multiculturelle****, CAEN, CRDP : Normandie, 2001, p. 47*

des thèmes différents tels que : la diversité religieuse, l'éducation interculturelle l'identité, jeunes, etc., (les travaux de Martine Abdallah-Pretceille et Keart Johm, par exemple).

L'année 2006 marquera un tournant important en Europe. Le 18 décembre 2006, le Parlement Européen et le Conseil de l'Europe décident de proclamer l'année 2008 « Année du dialogue interculturel »

De plus, la plupart des revues consacrent des numéros spéciaux à la problématique interculturelle, à l'égard de la Revue Signe, Discours et Société du 15 juin 2008 et le Français dans le monde du janvier 2009 n ° 45. On y a interrogé tout autant, l'identité, le dialogue interculturel, la compréhension mutuelle, etc. Bref, on y a abordé des thèmes au cœur de la problématique interculturelle.

Les turbulences de la crise économique et financière de l'automne 2008 ont semé le doute et l'inquiétude, tant dans les sphères dirigeantes que dans les opinions publiques. Les cortèges de protestations contre la vie chère et les sacrifices demandés aux salariés se multiplient partout dans le monde. Ces événements étaient un point de départ pour renouer avec l'interculturel dans le contexte scolaire en accordant plus d'importance à l'enseignement des langues et des cultures. Les recherches se focalisent davantage sur les curriculums, les programmes et les manuels scolaires. Les actions visant à sensibiliser autour de la problématique des droits de l'homme et de la citoyenneté.

En France, comme dans beaucoup de pays en Europe, la remise en cause du multiculturalisme au début des années 2000 s'est traduite par une politique plus intégrationnelle. Dans un contexte progressivement sensibilisé aux revendications identitaires et culturelles des jeunes générations de l'immigration. La classe politique a pris conscience de tout l'intérêt que pouvaient représenter la langue et la culture d'origine pour développer une politique d'intégration structurée et enrichie des contacts et d'échanges entre individus.

1.4. L'interculturel et la mondialisation actuelle

Le contexte dans lequel évolue l'interculturel des années 2010 est très différent du contexte dans lequel a vu le jour, il y a plus de quarante ans. Les énormes réserves notamment sur la diversité culturelle, linguistique, ethnique et même religieuse, dont ont fait beaucoup de systèmes politiques sont disparues « *Depuis le début des années 2000, la diversité est à l'ordre du jour et interpelle tant les intellectuels que les décideurs politiques et les professionnels »*[1] . En effet, après une naissance désordonnée et après quelques décennies seulement, l'interculturel aujourd'hui a envahi tous les domaines : l'éducation, l'économie, la religion, la science, la santé, etc. flux des capitaux, des biens, les transactions, etc. on a souvent tendance à négliger le contact des cultures, des valeurs et des idées. La mondialisation encore, entre autres les changements culturels et la diffusion du métissage. En d'autres termes, la mondialisation c'est ce processus par lequel un individu ou un groupe d'individus assimilent une culture autre que la sienne qui leur est étrangère.

C'est dans le domaine de l'interculturel que la mondialisation apparaît le plus nettement. Sur ce point, la mondialisation est souvent considérée comme un essai d'imposer une vision unique là où devraient fonctionner les relations interpersonnelles.

« […] *D'autre part, dans le processus de mondialisation on ne peut s'employer à neutraliser les cultures en vue de développer un marché de biens et services à l'échelle planétaire ; cette nouvelle mondialisation ne peut qu'engendrer une décutlturation qui présage une perte de valeurs humaines, l'oubli des racines sur lesquelles repose toute nation et, enfin, le retour au fondamentalisme ou à la violence. D'où la nécessité les productions culturelles de l'effet aseptisant d'un marché transnational. D'autre part, il est nécessaire de revoir entièrement le paradigme de la communication, de passer du diffusionnisme à la communication inclusive, à la communication participative, sans laquelle le développement sera toujours artificiel et éphémère. »*[2]

Dans cet interculturel mondialisé, la préoccupation majeure est le rôle de l'école pour assurer l'inclusion et de réduire la marginalisation, la négligence et l'exclusion.

[1] LAAROUSSI VATZ, GELINAS M. : ***Les diversités au cœur de la recherche interculturelle : vers de nouvelles perspectives,*** *Alterstice, 3(1), 2013, p. 3-8*

[2] AGBOBLI C, HSAB, G. : ***Communication internationale et communication interculturelle : regards épistémologiques et espaces de pratique.*** *Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 15*

La mobilité des personnes et les migrations internationales sont une autre expression de l'interculturel mondialisé. Alors que les migrations sont un phénomène qui ne datte pas d'aujourd'hui, l'ampleur du phénomène donne à celles-ci une dimension particulière. De nos jours, le nombre de personnes qui choisissent d'émigrer ou sont forcées de le faire n'a jamais été si grand. L'une des conséquences de ces migrations est que les sociétés d'aujourd'hui deviennent de plus en plus multiculturelles, plurilingues. Dans ce sens, ABDELJALIL AKKARI mentionne que « *la mobilité croissante des travailleurs et les migrations aux niveaux national et international ont produit des sociétés plus diverses quant à leur composition socioculturelle* ».[1]

Il est évident que les nouveaux défis des dernières années obligent les individus, les sociétés, les pays à accepter et s'adapter à de nouvelles exigences et d'être plus tolérant et plus flexible. La solidarité, la diversité, la relance du dialogue interculturel et religieux, l'immigration, l'étranger etc., sont autant de thèmes qui s'imposent comme exigence que ce soit dans le contexte social que celui de l'éducation. Comme le notent les auteurs de la citation suivante : « *on a vu se développer la recherche interculturelle qualitative, la recherche interculturelle antiraciste, la recherche interculturelle militante, la recherche-action, en plus des approches empiriques, ethnologiques, anthropologiques, psychologiques et sociologiques* »[2]

Citons à cet égard, les congrès de l'ARIC (Sherbrooke 2011, Rabat 2013, Strasbourg 2015, Antananarivo 2017), les colloques de l'ADCUEFE, les publications des organisations internationales : l'UNESCO, ou continentales le Conseil de l'Europe (le livre blanc 2010, portfolio 2012-2015).

Au terme de ce bref survol, il convient de signaler que l'évolution de l'interculturel a suivi un cheminement continu et rapide, mais discutable car on relève ici et là des résistances de la part de certains scientifiques. On peut même se demander si ces résistances ne vont pas s'accentuer, car le contexte mondial actuel est toujours bouleversé par l'inégalité, la marginalisation, le rejet et l'injustice.

[1] AKKARI A. : ***Introduction aux approches interculturelles en éducation***, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Carnet des sciences de l'éducation, 2009, [en ligne] : https://www. unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4914/ 1572/5507 /CarnetAkkari.pdf (consulté le 7/6/2012

[2] LAAROUSSI V. : Op.cit., p.p. 3-8

2. L'interculturel comme conception : médiatique, politique et religieuse

Les médias sont perçus comme des acteurs pouvant soutenir et promouvoir le dialogue interculturel. MARIET dans la citation qui suit, explique l'importance des médias dans la diffusion de l'interculturel « *L'interculturalité n'est pas donnée par les médias, elle doit se construire dans leur consommation. Les médias sont l'occasion d'expérience interculturelle, ils ne sont pas interculturel a priori* »[1]. Cette vision s'accorde harmonieusement avec le paradigme politique et religieux.

En quelques années, la relation entre les médias et les domaines politique et religieux a profondément changé. Dans le cadre de l'ouverture sur les cultures, les médias représentent avant tout une source inépuisable d'informations. Ils permettent d'accéder à des connaissances non seulement linguistiques mais visuelles et auditives. Les médias constituent en outre un accès direct aux pratiques culturelles, politiques et religieuses d'une société donnée ; la presse, la radio et la télévision annoncent, éduquent, informent, transmettent, influencent et changent des opinions, en un mot les médias, les médias peuvent sensibiliser et aider au changement de comportements en sensibilisant sur les bonnes pratiques. C'est ainsi que des thèmes sensibles tels que la religion ou l'idéologie sont très abordés par les médias et peuvent inculquer de mauvaises pensées. Les médias peuvent ne se contentent pas de transmettre une information : il semble se donner du plaisir à alimenter la polémique en diffusant les propos d'une personne qui conduisent le plus souvent à des dérapages. Soulignons dans ce sens, le discours du président Sarkzy de 2005. Réagissant aux violences, Nicolas Sarkozy, qui était alors ministre de l'intérieur, s'est rendu au quartier difficile le Dalle d'Argenteuil. Interpellé par une dame se plaignant de l'insécurité, il avait lancé les propos suivants « Vous en avez assez de cette bande de racaille ? Eh bien, on va vous en débarrasser ! », « Dès demain, on va nettoyer au karcher la cité ». En disant ça, Sarkozy vient de se faire remarquer par un discours alimenté de discrimination, de xénophobie et de haine. A côté de ces mots, les médias avaient contribué à déclencher de nouvelles émeutes dans d'autres villes françaises. Ce dérapage politique de Sarkozy avait choqué toute une communauté, et ses propos résonnent encore et continuent de heurter tous les immigrés de la France. De même, DONALD TRUMP a commencé sa vie de président avec un discours, sur l'immigration clandestine notamment

[1] MARIET, F. : ***Le difficile interculturalisme des médias***, *in Abdallah-Pretceille M., Porcher L., dirs, Diagonales de la communication interculturelle, Paris : Éd. Anthropos. 1999, p.p : 193-207*

du côté du Mexique, qui divise et donne une mauvaise image de lui en tant que président des Etats-Unis d'Amérique :

> *« Quant est-ce qu'on va battre le Mexique à la frontière ? Ils se moquent de nous, de notre stupidité. Maintenant, ils nous battent même économiquement. Ce ne sont pas nos amis, croyez-moi ! Ils nous tuent. Les Etats-Unis sont devenus la poubelle pour tous les problèmes de tout le monde. Quand le Mexique nous envoie des mexicains, ils n'envoient pas les meilleurs. Ce n'est nous qu'ils envoient. Ce n'est pas vous qu'ils envoient ! Ils nous envoient des gens qui ont des tas de problèmes, et ils apportent leurs problèmes avec eux. Ils apportent la drogue. Ils apportent le crime. Ce sont des violeurs […] ».*[1]

Ces déclarations sont susceptibles d'enflammer et envenimer les litiges américo-mexicains.

Un discours négatif en temps normal ou de crise, peut placer celui qui le prononce dans l'œil du cyclone médiatique et mettre en danger l'unité d'une nation tout entière. Quand on aborde les questions de culture, de confession, de la cohésion sociale de l'immigration, d'identité, ces dernières suscitent de l'émotion, enflamment l'opinion publique et attisent la controverse politique.

Par ailleurs, il est primordial pour ce faire de développer une base de connaissance visant à favoriser, à soutenir et privilégier le travail de communication interculturelle, de diffuser ce savoir à travers les grands réseaux médiatiques : presse écrite, radios, télévision, etc. Convenons avec LIPOVETSKY :

> « *Amplificateur de comparaisons, les médias travaillent à dégager les esprits de l'emprise des traditions et des cultures de groupe ou de classe, ils contribuent, fût-ce de manière très imparfaite et très inégale, à individualiser les jugements, à multiplier les valeurs de références, à défidéliser les individus vis-à-vis des partis politiques et des Églises, à les émanciper vis-à-vis des idéologies monolithiques. Cela ne fait*

[1] Discours du président Américain, DONALD. T., [en ligne] :https://www.lejdd.fr consulté le 11.4.2018)

disparaître ni les conformismes ni les clichés, mais ils deviennent mois rigides, moins fermes, plus vite remis en cause »[1]

Avec la montée de l'usage des médias comme outils de communication et de contact entre des personnes de confessions et de cultures différentes.

En ce qui concerne le discours religieux, en tant que langage spirituel, d'âme en âme, il exprime mieux le phénomène interculturel car il implique la fraternité dans tous ses états, la volonté de vivre ensemble, de se comprendre, de s'écouter et d'accepter la confession de l'autre.

Le discours religieux, en tant que langage spirituel de cœur à cœur, d'âme à âme exprime mieux la problématique interculturelle. Le religieux de nos jours n'a plus grand-chose à avoir avec celui d'autrefois. Le religieux d'aujourd'hui, apparait plus communiquant et interconnecté avec autrui. Sa contribution est primordiale pour le développement culturel chez les individus, avec la capacité de s'ouvrir sur d'autres cultures car comme l'affirme FLORENCE TAUBMANN « *chaque religion est une culture »*[1] . Elle ajoute « *on doit aller plus loin et considérer que chaque religion est multiculturelle dans le sens où elle n'est pas monolitque »*[2]

La religion participe donc au dialogue interculturel en tant qu'elle est culture. En d'autres termes, la question religieuse touche aux questions d'identité, d'appartenance et sociales. GELINAS et DEROCHER expliquent que « *De plus en plus, on se confronte aussi à la différence religieuse, qu'elle se manifeste dans les rituels, dans les organisations religieuses, dans l'architecture des espaces sacrés, dans l'apparence des fideles ou encore dans les relations sociales »*[3]

Certes, la religion est plus vaste que la culture. En même temps, c'est deux concepts plus ou moins imbriqués l'un dans l'autre, autrement dit, l'interculturel rime le plus souvent avec l'interreligieux. Avec le temps, l'interculturel s'est conjugué à merveille

[1] LIPOVETSKY, G. : ***Métamorphoses de la culture libérale. Éthique, médias, entreprise***. Montréal : Liber, 2002, p. 96

[1]TAUBMANN. F, Francewww.europaong.org/wpcontent/.../08/Intervention-de-Florence-TAUBMANN consulté le 12/7/210.

[2] Ibid.

[3] GELINAS C., DEROCHER, L. : ***profil de la diversité religieuse en Estrie*** *, Revue des Cantons de l'Est/ journal of Eastern Townships Studies, n°39,2012, p : 55-72*

avec l'interreligieux. Dans cette perspective, le fait religieux peut être une chance pour la promotion de l'interculturel.

Au-delà des contextes politique et religieux, l'interculturel c'est aussi des relations interpersonnelles. Contrairement à d'autres institutions, l'école de manière particulière contribue au développement ce type de relations à travers les pratiques de classe et les enseignements. Néanmoins, des tensions d'origine raciale, religieuse ou culturelle sont omniprésentes dans l'école. Dans une logique d'intégration, d'interaction et de compréhension mutuelle, l'école doit prendre en compte des facteurs culturels, religieux et même idéologiques dans lesquels sont nés et grandis ces apprenants.

IV AU-DELA DE L'INTERCULTUREL : LE TRANSCULTUREL

1. REGARDS HISTORIQUES

Le concept "transculturel" est d'emploi relativement récent dans la sociologie. Mais il a donné lieu, soit en tant que tel soit sous des formes voisines, à des propositions qui lui confèrent d'ores et déjà une place dans l'outillage d'analyse et des preuves de son efficience.

C'est en anthropologie que ce concept a reçu ses premières applications. Parmi celles-ci une majeure revient aux travaux de l'anthropologue cubain FERNANDO ORTIZ. Celui-ci l'a utilisé pour la première fois en1940, dans son ouvrage intitulé *Contraputéo cubano del tobaco y el ozucar,* il y envisage le cas de la situation socioculturelle de Cuba. Ortiz prête une attention particulière à l'hétérogénéité culturelle, ethnique et linguistique de la population cubaine. Celle-ci apparaît souvent comme la revendication d'une appartenance, ou d'une origine populaire, en décalage ou carrément en rupture avec certains codes sociaux existant dans la société cubaine.

Dans un cadre sociologique, l'auteur appréhende le transculturel comme une situation qui est née d'une dualité qui est absolument nécessaire pour exister, il est né donc du mélange de cultures pour en une culture globale. Dans un autre sens, il est une culture synthèse qui veut réconcilier les différentes cultures profondément enracinées dans leurs communautés respectives. Il s'agit donc d'une succession de rapprochement et d'adaptation qui ont toujours oscillé entre ressemblances et différences. Le transculturel appariait donc comme l'expression d'une réalité sociale qui suppose l'adéquation des attitudes et des comportements à la situation sociale et culturelle. Il est conçu comme alternative à l'acculturation, selon Ortiz.

LAMOR affirme dans ce sens :

> *« À cette époque, la notion d'acculturation est très en vogue : chère aux Nord-Américains, elle débouche sur l'idée d'assimilation [...] : fondée sur un fait éminemment eurocentriste, elle impliquait que l'indigène, le « sauvage », le « barbare » devait obligatoirement « s'assimiler », ou encore « se civiliser ». Or, Ortiz, en étudiant le processus de formation ethnoculturelle de Cuba, définit un processus totalement différent : la transculturation, qui se caractérise par le choc. L'« ex-*

culturation » des peuples conquis, soumis ou exploités, n'empêche pas certains syncrétismes : le conquérant prend lui aussi une part de sa culture. Il y a aussi « inculturation », c'est-à-dire une acquisition réciproque d'éléments culturels. »[1]

Ainsi, le concept de transculturel été fondé sur une approche purement sociologique « *discutable ou qui mérite d'être discutée »*[2]. Même si cette approche a un grand mérite du point de vue scientifique dans l'émergence et l'évolution du concept "transculturel". Il est dès lors logique que l'usage courant ait étendu l'emploi du terme dans beaucoup de domaines tels que : l'enseignement, la santé, l'économie, etc.

Le terme transculturel peut se définir, conceptuellement, sous diverses formes. Pour Le Grand Robert le transculturel c'est ce « *qui concerne les transmissions entre cultures différentes. »*[3] . La même idée est reprise par Le Petit Larousse ce qui « *concerne les relations entre plusieurs cultures. »*[4]

Il convient d'emblée de préciser que les définitions proposées par ces dictionnaires n'élucident pas clairement, la différence entre les concepts : "interculturel", "multiculturel" et "transculturel". Pour ce faire, nous avons décidé de voir les définitions proposées par des institutions internationales (l'UNESCO) ou continentales (l'Conseil de l'Europe) ou des chercheurs scientifiques dans diverses disciplines, il a été convenu de même qu'il faut commencer par les définitions les simples pour passer aux plus complexes. JEAN LAMOR tient également à expliquer que le vocable :

« transculturation » exprime mieux les différentes phases du processus de transition d'une culture à l'autre, car celui-ci ne consiste pas seulement à acquérir une culture distincte – ce qui est en toute rigueur ce qu'exprime le mot anglo-américain d' « acculturation » – mais que le processus implique aussi nécessairement la perte ou le déracinement d'une culture antérieure, – ce qu'on pourrait appeler « déculturation », et en outre, signifie la création consécutive de nouveaux phénomènes culturels que l'on

[1] LAMORE, J. : ***Transculturation : Naissance d'un mot***, ***Métamorphoses d'une utopie***. Éd. Jean-Michel Lacroix et Fulvio Caccia. Paris-Montréal : Presses de la Sorbonne Nouvelle/Éditions Triptyque, 1992. p. 45

[2] FORESTAL, C. : «***L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ?*** , ELA. Etude de linguistique appliquée. n° 152, 2008/4, pp : 393-410

[3] ***Grand Robert de la langue française***. Éd. Alain Rey. Paris : Le Robert, 2011, p 43

[4] ***Petit Larousse***. Éd. Philippe Merlet et Anémone Berès. Paris : Éditions Larousse, 2003, p.24

pourrait dénommer « néo-culturation ». [...] Dans l'ensemble le processus est une transculturation, et ce vocable renferme toutes les phases de sa parabole »[1]

Lors du séminaire international consacré au « Projet transculturel de Vice-versa », qui s'est tenu à Rome en 2005, TASSINARI a insisté sur la double dimension, identitaire et sociale, qu'englobe le transculturel. Il souligne à cet effet :

« *Le trans [...], proposé par Vice Versa signifiait traversée, passage, métamorphose continue de l'identité : perte et gain sans arrêt, osmose. [...] Je ne m'arrêterai ici que sur l'aspect politique de la démarche transculturelle, cet aspect que justement Vice Versa n'a jamais réussi, en aucune mesure, à traduire en réalité sociale. Si à la base de la vision transculturelle il y a, au niveau de l'individu, la poursuite et l'acceptation d'une identité multiple, hybride, en devenir continuel, alors sur le plan politique, de la cité, à cette identité devrait correspondre une société libérée des fantasmes du pouvoir [...], enfin l'avènement d'une vraie démocratie à travers l'autonomie de l'individu. »*[2]

Le transculturel est envisagé ici, non seulement comme affaire de comportements et d'attitudes vis-à-vis d'une personne ou un groupe de personnes, mais aussi affaire d'une réalité sociale, culturelle, politique et idéologique.

Le transculturel peut signifier également, la traverser d''une culture à l'autre, sans pour autant abandonner l'une pour l'autre. Comme le montre HEDI BOURAOUI :

« *Nous avons défini le terme transculturalisme après avoir réfléchi sur la politique canadienne du multiculturalisme qui, d'après nous, encourageait la constitution de ghettos culturels à l'intérieur de la mosaïque canadienne. Le transculturalisme est d'abord, et avant tout, une profonde connaissance de soi et de sa culture originelle afin de la trans/cender d'une part, et de la trans/vaser d'autre part, donc la trans/mettre, à l'altérité. Ainsi se créent des ponts de compréhension, Le transculturalisme : de l'origine du mot à « l'identité de la différence »*[3]

[1] LAMORE J. : Op.cit., p. 44

[2] TASSINARI, L. *:* ***Sens de la transculturel.*** *Le projet transculturel de Vice Versa*, Actes du Séminaire international du CISQ, Rome, 25 novembre 2005. Éd. Anna Paola Mossetto. Bologna : Pendragon, 2006, p.23

[3] BOURAOUI H. : ***Transpoétique. Éloge du nomadisme***. Montréal : Mémoire d'encrier, 2005, p. 10

Les sociétés contemporaines sont des sociétés individualistes dans lesquelles seule une communication trasculturelle peut assurer une certaine homogénéité, comme le rappelle CHANTAL F : *« Lorsqu'on est installé dans la transculturalité, on est simultanément dans un principe d'expansion, un espace de rencontres et de pluralisme, mais inévitablement aussi un espace de conflit des valeurs, que celles-ci soient locales, communautaires ou nationales ».*[1]

Enfin, ce concept a permis une avancée décisive dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Dans ces travaux de recherches sur le transculturel, ECKER WENDT indique que le concept fut utilisé pour la première fois dans la didactique des langues étrangères en 1990, en vue d'utiliser « *l'apprentissage "transculturel" pour l'amélioration* L'approche transculturelle se veut plus générale, donc un dépassement de l'approche interculturelle. Dans cette optique, elle peut non seulement compléter mais aussi redynamiser, voir renouveler les différentes démarches de l'enseignement des langues étrangères. Elle ajoute le pragmatisme de l'action à la communication. Mais nouvelle approche n'est rien sans la première. La compétence interculturelle est, en effet, à la base de ce que Meunier appelle la dialectique transculturelle :

> *« Ainsi, l'interculturalité apparaît comme une ressource fondamentale dans la quête pour l'émancipation. La possibilité d'habiter dans cet espace interculturel commun avec autrui nous donne la possibilité d'élargir nos paramètres critiques et de nous éveiller à de nouvelles formes de perceptions de la réalité et donc de passer à l'étape de la dialectique transculturelle.Il s'agit d'un processus de formation, d'autoconstruction qui est déclenchépar l'expérience interculturelle. Le moment de la rencontre avec l'autre est un moment essentiel pour une pédagogie qui se considère comme émancipatrice Si je fais l'expérience existentielle de l'altérité de l'autre, je ne peux plus être comme avant. Si l'émancipation s'oppose à l'aliénation et si la pédagogie critique est une pédagogie vers la liberté, l'expérience interculturelle puis transculturelle peut être alors un outil pédagogique intéressant à utiliser. Cependant, une sensibilité interculturelle est un préalable indispensable pour mener à bien ce type de projet. »*[2]

[1] FORESTAL C.: op.cit.p. 7

[2] MEUNIER O. : ***Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité***. Arras : Artois Presses Université, 2014, p 40

« On voit bien qu'ici le sens des notions est à la merci des stratégies des personnes, des groupes, des sociétés qui les emploient dans un contexte spécifique. Chaque notion a plusieurs sens. On a le « trans » de transformation, et le « trans » de transcendance. Celui-ci s'inscrit dans une position de surplomb qui se pense unificatrice à l'égard des différences culturelles. Cas du transculturel catholique ou du transculturel républicain laïc. […] Le préfixe « trans » lui aussi, est ouvert entre un « trans » de passage et d'échange momentané, secondaire, et un « trans » qui finit par devenir une identité supérieure commune, transcendante aux différences des êtres »[1]

Il est important de rappeler qu'avec ces définitions nous nous situons dans le contexte politique, idéologique, religieux, etc. Elles précisent que le transculturel va bien au-delà du simple contact et qu'il est une approche globale, une vision d'ensemble intégrant tous les faits qui gèrent la vie d'une société.

Au-delà de l'apport qu'elle apporte à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'approche transculturelle est un champ d'investigation d'avenir tournée également vers la recherche

2 Comprendre les différences culturelles

« Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis. »

(Antoine DE SAINT-EXUPERY)

Bien qu'issus de la même origine, les humains sont séparés par des frontières religieuses, ethniques, linguistiques et culturelles, bien plus importante qu'on ne peut l'imaginer, avec parfois des clichés et stéréotypes trompeurs. Les différences culturelles peuvent s'exprimer parfois de manière perceptible ou visible (les attitudes, les comportements, les traditions et modes de vie, etc.) mais la plupart du temps elles renvoient à un cadre de référence invisible fait de normes et de valeurs différentes (héritage de l'histoire, religion, éducation). Ces frontières sont artificielles et le produit des humains eux-mêmes et prennent leurs origines dans des siècles. Pour mieux vivre et travailler ensemble, il est donc nécessaire de développer des compétences interculturelles qui permettent de : prendre conscience de la relativité de notre propre culture, comme produit

[1] DEMORGON, J : ***L'interculturel ou la guerre. Avec Guillebaud, Asgarally, Le Clézio (Prix Nobel de littérature 2008). Après les Jeux Olympiques de Pékin*** , Synergies : Inde, n° 3, 2008, pp : 185-192.

de notre histoire personnelle et collective (qui évolue en permanence); être disposé à s'ouvrir à un autre modèle; de référence reconnaitre et comprendre l'origine des différences spécifiques qui peuvent s'exprimer dans la vie quotidienne et professionnelle et se méfier des stéréotypes trompeurs; faire preuve d'empathie pour réconcilier ces différences et s'approprier mutuellement les bonnes pratiques. Il faut qu'on soit capable de comprendre que les autres cultures, coutume, traditions et manières d'agir, de penser sont aussi riches et dignes d'intérêt que notre mode de pensée.

La construction de l'identité est complexe. Elle se nourrit de différents aspects qui peuvent aussi être sociaux, générationnels. Chaque individu est unique et se nourrit aussi bien de ses cultures d'origines que des cultures rencontrées (culture régionale, culture d'une communauté ou d'un pays d'accueil). Par exemple, les règles de politesses peuvent être très différentes d'une culture à une autre. Conçues comme allant de soi, elles sont souvent peu expliquées. À l'inverse, ne pas les respecter peut être vécu de façon très négative par un interlocuteur. De plus, ces règles touchent différents domaines particulièrement sensibles comme le rapport au temps, le rapport à l'autorité, le rapport au corps, etc. Dans ce contexte, il est essentiel d'avoir toujours en tête qu'il peut y avoir une erreur d'interprétation. De même, la religion est parfois source d'appréhensions et d'interrogations ; chacun ayant peur d'aborder le sujet. Il est important au contraire de lever toutes ambiguïtés pour conserver une relation de confiance. Des conflits éclatent et se nourrissent dans la même société et dans le monde pour les mêmes raisons. Des mariages et partenariats mixtes échouent dans des conditions identiques. Comprendre les différences est une excellente initiative. Mais il manque cependant l'étape suivante : la mettre en acte.

Nous sommes des milliers, des millions peut-être à être sur ce plan en difficulté : nous vivons dans un pays, une ville ou un quartier dont les habitants peu ou prou nous ressemblent ; nous préférons que nos enfants aient pour amis ou camarades dont la culture ou l'éducation ne diffère pas trop de la leur ; nous préférons avoir pour collègues des personnes qui au travail adoptent des coutumes, des comportements, des attitudes qui nous sont familiers.

C'est que la confrontation à la différence, si elle est certainement enrichissante, n'est pas forcément facile ni évidente : c'est qu'elle peut même s'avérer tout à fait déstabilisante. Et c'est que face au risque du rejet, de marginalisation et de stigmatisation, les bonnes initiatives et intentions sont vains si elles ne sont pas soutenues par une

pratique et par un savoir-faire et un savoir-être. Nous sommes tous uniques et nous pouvons vivre pleinement notre différence**,** cela veut dire aussi que nous devons donc accepter les autres comme ils sont. Ce point de vue est partagé par MORO qui dit que :

> « *Ce premier terme exprime le besoin d'un dialogue entre les groupes culturels, entre les langues, entre les histoires pour vivre ensemble. Le second définit, pourrait-on dire, l'étape suivante d'un même processus : ce dialogue permet d'exprimer les différences tout en les dépassant au sein d'une communauté partagée, transculturelle, où on construit ensemble, à partir de la reconnaissance de la différence* »[1]

Pour réconcilier et savoir gérer les différences, au-delà de la langue, première étape vers la culture de l'autre, le développement des compétences interculturelles est essentiel tout comme la reconnaissance des différences entre cultures. Inspirons-nous ! Nous avons beaucoup à apprendre mutuellement de nos cultures. Ainsi, nous combattons les comportements provocants. Pour l'instant, on en est loin.

3 Explorer et développer les ressemblances

"Nous devons apprendre à vivre ensemble comme des frères ou périr ensemble comme des idiots " Martin Luther King

Avoir un objectif commun est essentiel : c'est un facteur qui améliore considérablement le vivre ensemble. "Les ressemblances culturelles" ce concept incontournable comme tous les autres, est un outil d'éducation pour graver la prise de conscience individuelle de chacun envers soi-même, envers sa famille et envers la collectivité. Cela arrive toujours grâce à la cohésion du groupe**.** Notre instinct humaniste nous pousse à franchir toute barrière de séparation entre les uns et les autres en quête d'un *nous* inclusif. AUDIGIER disait à ce sujet *« la capacité de vivre avec d'autres, à coopérer, à construire et à réaliser des projets communs, à prendre des responsabilités »*[2]

C'est risquer de s'enfermer dans deux cultures, peut-être deux identités, en même temps, mais c'est aussi la possibilité de se libérer totalement et de s'inventer une nouvelle identité, pleine de liberté. C'est d'ailleurs tout l'enjeu des personnes vivant dans des sociétés multiculturelles.

[1] MORO M.R. : ***Enfants de l'immigration, une chance pour l'école***, Entretiens avec Joanna et Denis Peiron, Paris : Bayard.2012, p. 168

[2] AUDIGIER F. : ***L'Education à la citoyenneté****, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1999, pp. . 125-127*

Dans un monde uni, nous sommes à l'écoute, nous partageons, nous acceptons et nous valorisons, ou en tous cas nous essayons très fort d'y arriver. Cette manière de vivre ensemble et de collaborer porte l'individu au-delà des frontières des différences. A la maison, à l'école ou ailleurs, l'Autre nous intéresse. Découvrir, explorer et développer les ressemblances ensemble, c'est réfléchir à ce qui nous rapproche, c'est chercher des solutions aux problèmes qui surgissent de nos différences. C'est ainsi que nous construisons une société et un monde de multicolores Il est donc indispensable de fonder le vivre ensemble sur les valeurs communes des êtres humains, en dehors de leur asservissement à des dogmes, et pour cela il faut à tout prix prendre les ressemblances comme fond culturel commun. En tout cas, prendre les ressemblances comme base des relations dans le vivre ensemble implique :

- la reconnaissance de l'égalité fondamentale de tous les êtres humains, sans distinction aucune de culture, de langue de croyance, de race ;
- la reconnaissance de la liberté de conscience de tous les êtres humains ;
- faire en sorte, que les opinions religieuses restent du domaine du privé.
- une éducation publique complémentaire à l'éducation familiale aux valeurs humaines**,** afin d'en faire le socle du vivre ensemble et permettre à chacun de faire la nécessaire distinction entre d'une part ce qui est commun et inaliénable dans tous les êtres humains et d'autre part les particularités de sa croyance. Mettre sa croyance en harmonie avec les valeurs humaines communes est une étape indispensable au vivre ensemble.

Agissant au quotidien par de simples gestes de solidarité et de dialogue avec autrui une manière par laquelle on donne une visibilité à toutes les actions en faveur de la fraternité et la solidarité.

Nous voulons tous vivre dans un monde accueillant et en paix, partager nos talents et nos rêves, et construire ensemble un horizon qui nous inspire et qui respecte nos croyances et valeurs profondes. Pour cela, nous devons apprendre à vivre ensemble, faire connaissance et cesser d'avoir peur les uns des autres**.**

Vivre ensemble, c'est avoir des manières uniques de cohabiter, de s'aimer et de s'engueuler, taillées sur mesure et que personne ne peut comprendre. Parce qu'au fond, accepter, ce n'est pas apprendre à changer pour s'adapter, mais plutôt s'accepter avec nos

différences, qu'elles soient physiologiques, culturelles ou même sociales. C'est risquer de s'enfermer dans deux carcans en même temps, mais c'est aussi la possibilité de se libérer totalement et de s'inventer une nouvelle identité, pleine de liberté. C'est d'ailleurs tout l'enjeu des enfants nés de deux cultures. CHRISTAN PUREN explicite ainsi sa pensée en disant :

> *« Mais lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-habiter ou co-exister), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. Or cette modification de l'objectif culturel de référence exige rien moins que de passer en didactique de la culture d'une « langue produit » […] à une « logique processus » qui se trouve être plus conforme à une représentation moderne, c'est-à-dire dynamique, des réalités culturelles. Il est évident qu'on n'a pu se focaliser à ce point jusqu'à présent, dans la perspective interculturelle, sur le thème de « l'altérité », que parce que n'y était pas envisagée prioritairement l'action commune, laquelle exige de se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective. »*[1]

> *À cet égard, l'école est le seul lieu d'unir l'ensemble des jeunes gens et des jeunes filles et d'unir les cultures* : « *L'école a pour fonction de donner des valeurs et des référents communs aux individus »*[2]. L'école est un lieu où on apprend les règles de vie en groupe et le respect des autres. En effet, la classe de langue présente un lieu idéal pour l'apprenant pour affronter la langue et la culture étrangères. Dans ce contexte, la propre culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'Autre.

Depuis son utilisation en 1940, par Fernando Ortiz, e concept " transculturel" s'est progressivement imposé dans différents secteurs, désignant un ensemble d'activités, de dispositifs et de processus extrêmement divers dans leurs intentions, territoires, acteurs et formes.

---

[1] *PUREN, Ch. :* ***Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues / cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle,*** *Langues modernes, n° 3, 2002, pp : 55-71.*

[2] *LAMOUREUX D. : «* ***Droits et vertus civique*** *», Bulletin de la ligue des droits et liberté.vol.XV,* La classe de langue en particulier, *n°1, 1996, pp : 14.16*

La pédagogie transculturelle, dans l'enseignement des langues, est une approche un peu plus tardive, fondée sur l'idée que chaque apprenant est porteur de culture et qu'il lui revient de la mettre en œuvre. C'est la culture « de tous, par tous » et par conséquent, le primat du pluralisme culturel. La culture n'est pas seulement un héritage et un patrimoine à transmettre, c'est une œuvre vivante créée par les groupes de la population dans toute leur diversité.

Elle est donc relative et multiple, inscrite à la fois dans le temps et dans l'espace, dans la transmission et l'expérience, dans la légitimité et dans l'aventure, dans l'héritage et la création, d'une situation riche d'une diversité implantée dans une société.

Pour terminer sur ce point, il importe de souligner que le cœur de la question du transculturel est bien l'idée de carrefour des cultures. Le transculturel est une notion qui est aujourd'hui très familière mais qui reste malgré tout assez confuse, sans doute parce qu'elle est complexe. Le transculturel ne s'enseigne pas seulement, il se transmet aussi par la famille, l'école, l'entourage et s'acquiert au travers des expériences que l'on fait au fil des jours. En effet, une situation de transculturalité s'illustre par du respect pour les idées, aussi diverses qu'elles puissent être, mais du respect, surtout, pour les personnes. Le terme « transculturel » laisse entrevoir un espace de l'entre-deux et une de conciliation voire de réconciliation.

Conclusion

Ce chapitre fait état du socle théorique sur lequel se base l'étude de la problématique culturelle, interculturelle et transculturelle proposée dans ce travail. Il a défini également les concepts dont on fera usage lors de l'analyse des manuels : acquisition, compétence, langue, culture, civilisation en insistant sur le fort lien qui existe entre ces concepts. C'est selon cette conception élémentaire que ce chapitre a été pensé.

Deuxième Chapitre

La didactique de la littérature et l'enseignement du FLE

Introduction

Dans un premier temps, nous ferons un survol des méthodologies d'enseignement du français, en mettant l'accent sur la place de la littérature dans chacune d'elles. En suite, nous nous intéresserons à la naissance et l'évolution de la didactique de la littérature et son rapport avec les sciences de l'éducation. Et comme la didactique de la littérature se voulait une discipline neutre, nous ferons état de cette option qui consiste à enseigner la littérature (les pratiques littéraires) tout en faisant abstraction à son caractère sacré qui a dominé pendant très longtemps l'enseignement des langues étrangères.

I LITTERATURE ET ENSEIGNEMENT DU F LE

1. panorama des méthodologies

Au-delà des critiques de l'enseignement de la littérature soulevées par les différentes méthodologies de l'enseignement des langues, depuis le XXIème siècle, le plus intéressant est l'appariation d'une nouvelle problématique, celle de l'efficacité de la littérature en classe de FLE. Il est à retenir qu'aucune méthodologie jusqu'à la naissance de la didactique de la littérature n'était en mesure de les combiner comme l'a fait cette discipline.

1.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, désignée également par différentes appellations « méthodologie grammaire-traduction » ou encore « méthode classique ». Au début du XVIème siècle, l'enseignement était essentiellement calqué sur le modèle du latin et du grec. Selon cette méthodologie, l'apprenant doit être capable de lire des œuvres littéraires, et le recours aux exercices de traduction afin de bien travailler vocabulaire et syntaxe. Il s'agit pour l'apprenant d'apprendre et de mémoriser des règles et des exemples. Ainsi, la créativité et la spontanéité de l'apprenant ont été bannies dans cette méthodologie

Les fortes contestations sont apparues vers la fin du XVIIIème siècle, jusqu'à sa remise en question en 1850, une remise en cause qui se termine par le début du rejet du texte littéraire dans le cours de français.

1.2. La méthodologie naturelle

Cette méthode a fait son apparition vers la fin du XIXème siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle. Selon cette méthode, la nécessité d'apprendre des langues étrangères viendrait du besoin inné de l'homme de communiquer avec ses semblables. Cette méthode insiste sur l'oral aussi bien que l'écrit. La littérature était utilisée sous forme de récits en réalité avec la vie quotidienne, à côté d'autres supports.

1.3. La méthodologie directe

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIXème et le début du XXème siècle. Cette méthode est un courant des approches dites naturelles : basée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle.

L'ouverture sur l'étranger était la cause de l'apparition de cette méthodologie. Il n'est plus question d'apprendre une langue exclusivement littéraire mais plutôt d'une langue de communication qui permet le développement des échanges économiques, politiques ou encore culturels et touristiques.

En France, l'expression « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes, qui l'opposaient systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Les instructions de cette circulaire, obligeaient pour la première fois, tous les professeurs de Langue étrangère à utiliser une méthodologie unique. C'est ce qui a constitué l'objet d'une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement des langues.

Dans la méthodologie directe on apprend la langue pour communiquer, l'apprenant doit penser automatiquement en langue étrangère. La priorité est accordée à l'oral. Cependant, la lecture et l'écriture sont développées après l'oral ; l'écrit sert donc à transcrire l'oral. La méthode directe repose sur le fait que l'enseignant démontre ne traduit jamais, n'explique pas, il dirige les activités de la classe, il utilise exclusivement la langue en situation d'apprentissage. Par conséquent, le manuel scolaire a une place secondaire par rapport à l'enseignant et certains matériels didactiques tels les cartes, les illustrations, etc. Ainsi la littérature est reléguée en arrière plan. Selon ANNE GODARD :

> *« Le texte sert de réservoir de formes- le vocabulaire et les constructions grammaticales qu'il contient sont l'objet de la leçon et sont donnés à mémoriser-, son exploitation se fonde ensuite non sur la traduction, mais sur le réemploi des formes et sur des questions de compréhension globale puis détaillée. »*[1] .

Pour CRISTIAN PUREN cette méthodologie est considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues étrangères, car elle promeut

> « *Un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents Français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme Ecrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle Explicitée. »*[2]

1.4. La méthodologie active

En France, cette méthodologie a été utilisée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. La méthodologie active, selon ANNE GODARD, est un mélange entre les principes de la méthodologie traditionnelle et une grande partie des principes de la méthodologie directe :

> « *La méthodologie directe a été marginalisée dès la fin de la Première Guerre mondiale et officiellement abandonnée en 1925 au profit d'une méthodologie « mixte » c'est la méthodologie active, conjuguant la grammaire/traduction avec la pratique orale de l'explication, qui sera en vigueur pour l'enseignement jusqu'à la fin des années 1960. »*[3]

Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogues. Dans l'enseignement du FLE on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne d'où l'utilisation des images pour faciliter la compréhension. Dans cette méthodologie la littérature a pu conserver une place dans le cours de français. *« La méthodologie active se*

[1] GODARD A. (dir.) : ***La littérature dans l'enseignement du FLE***, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique », 2015, p.10

[2] PUREN C : ***Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues***, Paris, Nathan-Clé International, 1988, 447 p., p. 95 Republication en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>, 05.02.2008

[3] ANNE GODARD, op.cit. p.11

sert du texte comme centre de la leçon et privilégie rapidement les textes littéraires pour pouvoir aborder les contenus culturels propres à la culture étrangère. »[1]

1.5.La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale est née pendant la deuxième guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement et le plus efficacement possible un personnel parlant d'autres langues que l'anglais. La méthode audio-orale ne dure que deux ans mais son impact était fort sur les apprenants et les milieux scolaires. « *Cette méthode connut un grand rayonnement aux Etats-Unis pendant une quinzaine d'années1950 et 1965, date à laquelle elle fut introduite en France, précisément quant on commençait à la délaisser outre-Atlantique. »*[2]

Cette méthodologie a fait appel à des linguistes, ces derniers, privilégiaient la communication orale sur la communication écrite.

> « *Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation et devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs. »*[3]

La méthodologie constituait un mélange de la psychologie béhavioriste et de structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux « cordes syntaxiques ». Il s'agissait d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure proposée. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition car il permet une mémorisation et une automatisation des structures de la langue. Ainsi, les enregistrements occupaient une place importante face aux textes littéraires qui ont été remplacés par le magnétophone ensuite par les laboratoires de langues. BESSE résume la situation comme suit :

[1] Ibid
[2] Ibid
[3] CUQ, J-P, GRUCA,*: **Cours** de **didactique du français langue étrangère et seconde***, Paris, PUG - 2e édition, 2005. 504 p. 258

> *« On peut l'interpréter comme une réaction à la méthode lecture-traduction qui s'était particulièrement imposée en Amérique : il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cette cet ordre, en commençait par les aspects oraux, les quatre habilités (skills) sans lesquelles on ne peut Prétendre bien posséder une langue. »*[1]

L'objectif visé ici n'étant pas l'enseignement de la langue écrite, c'est la langue orale qui donne sens à l'enseignement/apprentissage du FLE. La compétence visée est la capacité de l'apprenant à réinvestir les procédés développés à l'oral.

1.6. La méthode situationnelle anglaise

Née en Angleterre vers les années 1950, mais ses origines remontent déjà aux travaux des linguistes britanniques des années 1920-1930. La théorie béhavioriste a beaucoup influencée la méthode orale britannique qui considérait que l'apprentissage des langues supposait trois processus : la réception de la connaissance ; la fixation dans la mémoire par la répétition et l'utilisation dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne un automatisme, de ce fait, cette méthode est très proche du principe de la méthode précédente. Selon cette méthode, l'enseignant intervient au début de l'apprentissage par le contrôle de toute la classe, puis peu à peu, il laisse l'initiative à l'apprenant. En plus de l'oral, l'aspect visuel était également important par le recours à l'image.

1.7. La méthode structuro-globales audio-visuelles (SGAV)

Pour faire face à la diffusion de l'anglais dans le monde entier, le Ministère français de l'éducation a lancé un projet dirigé par une commission chargée d'élaborer un français élémentaire, qui deviendra plus tard français fondamental, limité au vocabulaire considéré comme essentiel dans la communication. En 1954, les résultats de cette recherche lexicale vont être publiés en deux listes : un français fondamental premier constitué de 1475 mots, ensuite un français fondamental en 1609 mots. La méthode audio-visuelle domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié

[1] BESSE H. : ***Méthodes et pratiques des manuels de langue***, Paris, Didier, 2005, p. **35**

par le CREDIF en 1962, est la méthode « Voix et image de France ». Dans ce sens ROMAN. D déclare :

> « *[…] l'apprentissage du français consistait à faire acquérir aux élèves un grand nombre de mots Grille grammaticale (un moule pour y placer des mots). Les auteurs du Français Fondamental Contraire ont été désireux de ne pas encombrer les mémoires, donc ils ont affirmé qu'il fallait faire Un choix et établir un ordre d'urgence. »*[1]

Le principe de cette méthode était construit autour de l'utilisation de l'image et du son. La méthodologie SGAV implique une linguistique de la parole en situation. L'écoute active se fait lors de la présentation du dialogue enregistré au magnétophone et accompagné de films fixes. Cependant, la répétition consiste en une reproduction du dialogue, en observant la situation de communication et en imitant le plus fidèlement possible le rythme et l'intonation. L'apprenant doit ensuite répéter sans l'aide du magnétophone : c'est la phase de mémorisation. Et lors de la phase d'explication, l'apprenant doit produire de nouveaux énoncés suite à des exercices de moins en moins directifs.

Le magnétophone et le film fixe ont un rôle déterminant dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Le manuel scolaire ne comporte que des images, l'écrit et la littérature sont complètement bannis dans cette méthode.

> « *Dans la méthode S.G.A.V. les dialogues prétendent à quelque chose de plus : certes, ils servent à introduire Progressivement le lexique et la morphosyntaxe de L2 ; mais là, n'est pas le plus important, il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans les conditions plausible d'usage ; d'où Le recours aux images qui, même dans le premier manuel S.G.A.V.(Voix et images de France) ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles envoient les mots des répliques qu'à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées »*[2]

[1] ROMAN D. : ***La didactique du français langue étrangère***, Baia Mare, Umbria, 1994, 236 p. 94
[2] BESSE. H op cit, P 40

Selon cette méthodologie, tout ce qui relève de l'écrit a essentiellement été considéré comme peu d'intéressant et ne pouvant être appréhendé qu'à travers le prisme de l'oral.

1.8.L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France durant les années 1970. C'est une approche en rupture avec, notamment, la méthodologie SGAV comme le note ANNE GODARD :

> *« Cependant, assez rapidement, les limites de la méthodologie SGAV apparaissent aux enseignants qui se trouvent face à des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé : les structures de base et de vocabulaire élémentaire étant supposés être acquis, les situations de communication simples étant censées être maîtrisées, il faut bien en arriver à développer une connaissance plus approfondie de la langue, à la fois dans le domaine des discours écrits et dans la confrontation avec la réalité des interactions sociales qui peuvent faire intervenir des compétences complexes – en premier lieu- d'ordre culturel. »*[1]

La majeure caractéristique de l'approche communicative est l'authenticité, c'est-à-dire un contexte de communication naturel. Le document, le milieu et la pédagogie doivent être authentiques. Le mérite de cette approche est la réintégration du texte littéraire comme outil didactique dans l'enseignement du FLE, on le considère comme un support de communication comme un autre sans prendre en compte ses particularités. *« Ce sont justement l'écrit et les dimensions culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues qui font partie des objets privilégies au début des années 1980 par l'approche communicative »*[2]

Les penseurs classiques nous lèguent ainsi une réflexion pédagogique considérable centrée sur la question de l'enseignement des langues. Chaque méthodologie était en son temps, l'instrument privilégié de l'enseignement des langues qui fondait toute compréhension internationale. Il n'existe pas une méthodologie meilleure que l'autre, mais seulement une méthodologie dotée, ou non, d'une volonté farouche de relever le défi. Dès ce stade, les approches diffèrent nettement.

[1] Godar.A op cit P.15
[2] Ibid . P.15

II. LA DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE : NAISSANCE, OBJECTIFS ET EVOLUTION

1. Crise de l'enseignement de la littérature

« Une littérature qui perd sa souveraineté s'alimente de ce retrait même »[1]

Hantés par le caractère sacré de l'écriture littéraire, les pédagogues ont considéré la littérature, pendant des siècles, comme étant le support privilégié dans l'enseignement des langues, en confondant ainsi, enseignement de langue et enseignement de littérature.

Le pouvoir que l'on prêtait à la littérature est surestimé. En effet, pour une méthodologie traditionnelle dominante, la littérature parce qu'elle s'arroge le monopole du contenu éducatif en matière de langues et qu'elle représente alors pour l'ensemble des spécialistes de l'éducation le seul support d'accès à la langue qui y joue un rôle fondamental.

Les exigences en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont évolué considérablement depuis plusieurs années, avec l'apparition de nouveaux objectifs et besoins. Et depuis, on commençait à s'interroger sur le rôle des supports didactiques utilisés en classe de langues. Dès lors, cette réflexion est largement présente dans le champ didactique.

L'appel à la révolution en matière d'enseignement de la littérature a été ressenti depuis la fin des années 1960 *« Quand on demande aux élèves pourquoi ils ne choisissent pas cette filière [littéraire], ils répondent : parce qu'elle ne sert à rien, parce qu'elle ne prépare pas à la vie active »*[2]. En 1972, PIERRE KUENZ parle d'une « *crise de l'enseignement de la littérature* »[3]. Un appel vise à rompre avec une méthode traditionnelle paraît figée et dépassée. Didacticiens et enseignants de littérature ont la difficulté à comprendre le statut et la place de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères et trouvent dans cette matière un terrain de prédilection. Certains reconnaissent que la littérature est le principal support didactique en classe de langues et trouvent dans cette matière un terrain de prédilection. D'autres, au contraire, s'interrogent sur le statut et le

[1] MAINGUENEAU D. : ***Contre Saint Proust ou la fin de la littérature***, Paris, Belin, 2006. p.152

[2] TZVETAN T,: ***Livres et vivre*** , *Le Débat*, nº135, Paris, Gallimard, 2005, p. 5

[3] KUENTZ P. *:* ***L'envers du texte***. *Littérature*, n° 7, 1972, p. 3-26.

rôle de la littérature en classe de langue et s'orientent vers une réelle révision sur l'enseignement des documents littéraires.

De nos jours, les supports et les sources d'enseignement/apprentissage se sont considérablement diversifiés : Internet, cinéma, presse, radio, télévision, etc., l'influence de la littérature a été ainsi minorée. Il n'est donc pas surprenant que des interrogations sur l'enseignement de la littérature focalisent aujourd'hui l'attention des spécialistes. Citons dans ce sens les propos de HUYN J-A, LORANT-JOLLY.

> *« À l'heure où la recherche et l'enseignement public doivent constamment justifier leur rôle socioculturel et la part budgétaire qui leur est allouée, il n'est pas indifférent que la conception isolationniste de la littérature cède de plus en plus face à la conception intégrative. Cette dernière approche situe la lecture et l'interprétation dans une perspective plus large, ouverte à d'autres médias que le livre et liée à l'étude générale de l'histoire culturelle. »*[1]

Ce constat amène alors à relativiser l'approche purement littéraire. Il s'agit alors de penser à une approche de renouvellement et d'innovation des pratiques littéraires. En souhaitant, ainsi, articuler une conception didactique et vision nouvelle et élargie de la littérature. C'est donc dans ce contexte que va émerger la didactique de la littérature, avec pour berceau principal la France.

2. Naissance de la didactique de la littérature

Une nouvelle attendue, et espérée depuis de longues années par tous les spécialistes en didactique des langues, en littérature et en sciences de l'éducation qui ont largement œuvré pour faire reconnaître la dimension de la didactique de la littérature dans l'enseignement du FLE.

La didactique de la littérature est une discipline appartenant plutôt aux sciences de l'éducation. Elle interroge les problèmes de l'enseignement de la littérature dans une double perspective théorique et pratique. Parce qu'elle est le résultat d'une mobilisation de

[1]HUYN J-A, LORANT-JOLLY A, (coord.), *Le Français aujourd'hui*, « ***Lecteurs de littérature*** », nº 121, mars 1998, p.9.

savoirs éclatés entre plusieurs champs disciplinaires. En tant que discipline universitaire, la didactique de la littérature naît dans les rouages des rencontres des spécialistes de la littérature et des diacticiens des langues. Si l'on peut ainsi en dégager les prémisses dès les années 2000 lors des premières Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Rennes. La discipline est donc disputée avant même d'avoir émergé sous la forme d'une discipline unifiée, ce qui confirme selon ANNE GODARD que ses bases sont pratiquement édifiées à l'issue de cette première période.

> *« […] on comprend dès lors que la littérature va occuper une place spécifique : elle n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres formes discursives. Se pose alors la question de développer une didactique adaptée à ses spécificités. »*[1]

Dans le même ordre d'idées, BERTRAND DAUNAY soutient que de cette période ressortent trois traits caractéristiques, qui ne manquent pas d'avoir encore des effets sur le champ didactique actuel :

> *« - un fort rejet de la tradition scolaire concernant l'enseignement de la littérature, que l'on peut combiner à une exigence d'innovation didactico-pédagogique ;*
> *- une affiliation idéologique – parfois clairement revendiquée, plus souvent implicite, rarement absente, particulièrement en France – à des courants de pensée « progressistes », qualificatif pratique pour unifier différents courants, en dépit des vifs débats de l'époque entre les théories politiques qui les alimentaient ;*
> *- une revendication de scientificité, tant dans l'approche de la littérature que de l'enseignement et de l'apprentissage. »*[2]

Depuis plusieurs années, partisans et opposants de l'usage de la littérature trouvent dans cette matière un terrain de prédilection. Un conflit d'opinion oppose partisans d'un enseignement traditionnel du FLE dont la littérature occupait une place privilégiée par

[1] ANNE. G op.cit. P 16
[2] BERTRAND D : ***État des recherches en didactique de la littérature***, *Revue française de pédagogie*, 159 | 2007, p.p. 139-189.

rapport aux autres supports et, adversaires plus modernistes dénonçant un usage abusif de la littérature un véritable désarroi entre des spécialistes eux-mêmes. Face à cette effervescence, les rencontres et les colloques entre les uns et les autres se multiplient, geste d'apaisement, et le conflit s'est déplacé du plan nostalgique au plan didactique.

À cet égard, BERNARD SCHNEUWLY proposait de « *faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité »*[1], du moment qu'elle *« est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement bien définis, c'est-à-dire avec des disciplines académiques de référence »*[2]

Cette problématique et beaucoup d'autres sont bien traitées au sein de la didactique du français, langue maternelle, seconde ou étrangère, comme champ de recherche unifié ; toutefois, il est étonnant de voir se multiplier dans les années 1990 les publications, les ouvrages, les articles ou les recherches universitaires qui partagent la même revendication et le même titre « Pour une didactique de la littérature » : A. PETITJEAN (1990) *; La lettre de la DFLM*, n° 10 (1992) ; P. YERLES & M. LITS (1992) ; *L'École des lettres*, n° 9(1993, p. 109-150) ; A. SEOUD (1997) ; la troisième partie de l'ouvrage de M.-J. FOURTANIER et G. LANGLADE (2000), etc. La réflexion pluridisciplinaire lancée par les spécialistes en littérature, sur l'innovation de la littérature va *trouver* un *écho* relativement tardif qui trouve son aboutissement dans la création des annuelles « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature ». Les premières rencontres des chercheurs en didactique de la littérature se sont tenues à Rennes en 2000.

Nous récapitulons ci- dessous, sous formes de tableau, les différentes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature :

Rencontres	**Date et lieu**	**Thématique**
1ères Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	22/23 Mars 2000 Rennes	Le corpus, l'espace culturel commun et la transmission du patrimoine littéraire.
2èmes Rencontres des chercheurs	2001 Namur	Quelle(s) méthodologie(s) pour les

[1] SCHNEUWLY B. : ***Vygotski, Freinet et l'écrit*** . In P. Clanché, E. Debarbieux & J. Testanière (dir.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux 1998, p. 270.

[2] Ibid. P. 270

en didactique		recherches en didactique de la littérature ?
3èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	28/29 Mars 2002 Grenoble	Le champ littéraire dans la discipline.
4èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	2003 Aix-en-Provence	Littérature et écriture d'innovation.
5èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	2004 Reims	Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle
6ème Rencontres des chercheurs de la didactique de la littérature	Mars 2005 Strasbourg	Littérature orale et oralité.
7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	6/7/8 Avril 2006 Montpellier	Parler, Lire, Ecrire dans la classe de littérature : L'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre.
8èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	29/31 Mars 2007 Louvain-la- Neuve	Les enjeux de l'enseignement de la littérature.
9èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	3/4/5 Avril 2008 Bordeaux	Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure.
10èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	2/3/4 Avril 2009 Sousse	Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?
11èmes Rencontres des chercheurs en didactique	25-26-27 Mars 2010 Genève	Enseigner les littératures dans le souci de la langue.
12èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	7/8/9 2011 Rabat	Former à enseigner les littératures du primaire à l'université : enjeux, pratiques et évaluation.
13èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	29-30-31 2012 Cergy, France	Ecole et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui.
14èmes Rencontres des chercheurs en didactique	7 - 8 mai 2013 Laval	Vers une « multilecture » et une« multiécriture »littéraire? Des voies multimodales d'accompagnement de la littérature en classe (cinéma, jeu vidéo, bande dessinée, twittérature, etc.)
15èmes Rencontres des chercheurs en didactique	7-8 Juin 2014 Sherbrooke	D'entrer dans les temps et les lieux de la lecture.
16èmes Rencontres des chercheurs	28-5 Mai 2015	Les formes plurielles des écritures

en didactique de la littérature	Toulouse	de la réception
17èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature	1-2-3 Juin 2016 Lyon	Enseigner la littérature en dialogue avec les arts : Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts.

Tableau n °1 : Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature

Organisée, entre autres, par des universités et des institutions académiques, cette réunion scientifique est ouverte aux spécialistes et chercheurs en didactique et en littérature offre de nouveaux regards sur les réalités de la création didactico-littéraire de tous les pays. Elle permet également un dialogue continu d'une année sur l'autre.

3. La didactisation de la littérature

« *La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner.* »[1]

La didactique de la littérature est une discipline qui concerne le traitement et la didactisation du savoir littéraire dans le but de l'adapter dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle s'est affirmée progressivement. Son développement est dû en grande partie au développement des recherches en didactique des langues et en littérature. Elle cherche à trouver des solutions aux problèmes liés à l'enseignement de la littérature et la sélection des contenus et connaissances à mobiliser dans le cours de langue. Le but ultime est d'améliorer la qualité de l'enseignement du français et des langues. Elle s'intéresse à la prise en charge des apprenants.

La discipline telle qu'elle est actuellement s'est constituée progressivement et c'est par l'intégration de savoirs appartenant à des champs scientifiques épars que repose essentiellement son autonomie. Au lieu de rester au stade d'approche éclatée, la discipline

[1] Dictionnaire de la didactique du français CLE international, Serjer, Paris 2003

cherche à croiser les regards sur le même objet. C'est pourquoi on ne parlera pas ici de science mais de discipline, qui s'enrichit de ces différents savoirs.

Nous l'avons vu, la didactique de la littérature vise donc à dépasser à la fois l'approche strictement littéraire, en vertu de laquelle la littérature est étudiée en fonction des règles dont il s'agit d'imiter l'application. En didactique de la littérature, la littérature n'est qu'un outil d'enseignement de la langue et non pas un objet d études.

Le champ de cette discipline des sciences de l'éducation intéresse de multiples disciplines : la littérature, la psychologie et la sociologie, en particulier, mais pas seulement. L'histoire littéraire, la linguistique, participent toutes à la production d'un savoir scientifique sur ce fait social.

En effet, on n'enseigne pas la littérature comme on enseigne la philosophie. Mais on n'enseigne pas non plus la littérature comme on enseigne la langue. Pour la littérature, on peut dire que la question a commencé sérieusement à se poser il y a seulement quelques années. Par ailleurs, théoriciens, critiques et didacticiens y travaillent depuis longtemps déjà. Le principe de base, qui assure à la didactique de la littérature sa légitimité, est qu'enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir, comme c'est encore assez souvent de règle il y a des années, à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire seulement.

Le problème peut donc être formulé de la manière suivante : comment guider les apprenants dans leur exploration des textes littéraires afin de trouver des informations pertinentes ? C'est une forme particulière de filtrage visant à présenter les éléments d'informations (films, musique, chanson, livres, images, pages web, etc.) susceptibles de les intéresser. Il s'agit d'adapter l'accès à la littérature à l'apprenant et ainsi l'aider à choisir des éléments de contenus dans un support didactique. Elle s'est d'ailleurs constituée d'abord pour répondre aux besoins de l'apprentissage du FLE car on a vite compris, qu'on ne peut enseigner la littérature dans une classe de langue comme on l'enseigne dans un cours de littérature.

L'apparition, dans les années 1970, de la didactique des langues proprement dite prouve également, si besoin est, que l'enseignement de la langue n'est pas plus l'affaire des linguistes que des grammairiens, toutes spécialités confondues.

La didactique de la littérature ne noue pas littérature et langue, car ces deux coexistent déjà naturellement. Elle vise à décrire les pratiques littéraires à emporter en classe, elle fait ainsi des pratiques nouvelles par rapport aux pratiques traditionnelles de la littérature. En insistant sur le fait que le savoir littéraire n'a de sens que dans son articulation avec un contexte didactique- scolaire. Sa théorie est construite ainsi, autour de la didactisation de la littérature en vue de son exploitation en classe.

Didactiser la littérature c'est donc, adapter son contenu puis l'intégrer dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Le processus nécessite au contraire un ensemble complexe d'opérations de réinterprétation, d'approfondissement et d'agencement de ces connaissances, de recherche nouvelles, d'invention et d'expérimentation de dispositifs finalisés permettant de les utiliser aux fins envisagées et dans les contextes visés. Selon DAUNAY, elle constitue un « *champ de conflits théoriques… [qui] portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets* ».[1]

C'est l'ensemble du processus, de la simple lecture jusqu'à la création, qui doit apprendre à penser avec la didactique de la littérature. La démarche croise didactique et littérature, en considérant la littérature comme un moyen et non pas un objectif. Une façon de répondre aux contraintes en privilégiant de nouveaux usages, ce qui offre des opportunités d'innovation frugale pour les solutions d'éclairage: plus d'effets lumineux avec moins de lumière!

> *« Certes, la littérature ne s'effaça pas pour autant, mais elle devint un contenu d'apprentissage au même titre que l'Histoire et la géographie. Ces contenus constituèrent un ensemble de données culturelles que l'on désigna par la notion de « civilisation », à laquelle une dimension anthropologique et sociologique fut ajoutée ultérieurement, ce qui amena à un changement de notion. La «*

[1]DAUNAY, B : ***Théories, didactique de la lecture, écriture***, (Théodile) – Université Charles-de-Gaulle Lille 3, France) – *Didactique de la littérature,* 2007, p. 141

culture » dans sa forme ataxique et plurielle suppléa à la « civilisation », mais même si le terme de « culture » implique actuellement de plus en plus la reconnaissance d'une pluralité de systèmes et de valeurs, force est de constater que la Didactique des Langues, puis la Didactique des Langues-Cultures, qui supplantèrent la Linguistique appliquée, sont loin d'avoir résolu le problème de la définition et du traitement de l'objectif culturel. »[1]

Un relatif consensus existe aujourd'hui, pour considérer que la littérature, à côté d'autres supports, peut apporter une véritable amélioration de l'enseignement et la maîtrise du français langue étrangère. Quand l'école s'intéresse à la littérature, ce n'est pas à des fins littéraires, mais pour mettre en évidence sa dimension créative. Ce qui pose clairement la question de la littérature en milieu scolaire et ses objectifs

« *Ce que l'on vise,[…] ce n'est pas l'acquisition d'un bagage littéraire exhaustif […], C'est le développement des aptitudes à lire toutes les espèces de textes, c'est l'installation D'un savoir-être que caractérisent, principalement : la familiarité avec les livres, ou, plu Largement, les textes ; l'intérêt ou le goût pour leur contenu, l'esprit d'accueil et l'esprit Critique.* »[2]

La didactique de la littérature intervient pour savoir quelles solutions peuvent être sollicitées pour prendre en charge le développement de l'enseignement/apprentissage des langues. Certes, elle est une discipline autonome, mais en même temps liée à la didactique des langues. Elle a pour ambition d'outiller les apprenants des compétences et des connaissances qui leur permettront de contribuer pleinement à leur formation.

Loin de toute sacralisation, la nouvelle discipline, a en effet, ouvert une nouvelle voie dans l'enseignement du FLE. Les résultats de cette approche sont très intéressants. Elle a de façon irréversible, réintroduit le support littéraire et a rénové les pratiques littéraires dans l'institution scolaire. Grâce à cette discipline, il est possible de sortir de l'opposition stérile entre partisans et opposants de la littérature. Elle peut, de ce fait, revendiquer sa légitimité dans l'amélioration du cours de français, non plus seulement de

[1] *WINDMÜLLER F.:* ***Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues****, Synergies, Chine, nº5,2010, pp. 133-145.*

[2] Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la *Formation*, *Enseignement secondaire. Troisième degré de transition. Français, Bruxelles, Direction générale de l'Organisation des Études, mai 1993, p.6*

l'apprentissage de la bonne langue, mais de développer toutes les compétences de l'apprenant.. Comme le marque bien YVES REUTER :

> *« La variété des objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage de la littérature est[…] impressionnante : développer l'esprit d'analyser, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité. »*[1]

L'enseignement de la littérature grâce à la didactique de la littérature va subir une modernisation accélérée. Celle-ci se traduit par une refonte presque totale des programmes, mais ne remet pas en cause la conception unitaire de la littérature en tant que discipline académique. Les enseignants partagent d'ailleurs cette manière de voir avec les chercheurs (du moins ceux des premières générations, si l'on peut dire, pour la plupart formés au même moule), quand bien même leurs pratiques de recherche les écartent de plus en plus de ce modèle.

Bien que répondant à l'ensemble de ces conditions, la spécialité demeure une discipline éducative controversée et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, parce que la didactique de la littérature est une discipline relativement récente. Elle reste traversée par de très nombreuses polémiques.

Ensuite, Il s'agit donc d'une discipline se situant au carrefour de plusieurs autres et dont les méthodes d'analyse sont les mêmes que celles utilisées par les sciences sociales. Rares sont ainsi les centres de recherche qui arrivent à mobiliser des chercheurs appartenant à des disciplines différentes.

4. Objectifs de la discipline

Héritière de l'enseignement traditionnel de la littérature, la didactique de la littérature tente de fournir aux spécialistes de l'éducation, de la pédagogie et de la didactique des langues les ressources nécessaires pour enseigner et faire apprendre à des

[1] REUTER, Y. : ***L'enseignement-apprentissage de la littérature en question***. 1999. P.197

apprenants une langue autre que leurs langues maternelles. De par sa flexibilité, la didactique de la littérature est apte à développer ses méthodes de recherches et de son fonctionnement.

La didactique de la littérature a permis de mettre en évidence le rôle joué par la littérature dans le contexte scolaire. Elle exploite tous les avantages de la littérature en essayant d'en éviter les inconvénients. Son objectif visé est l'adéquation du document littéraire aux conditions d'enseignement /apprentissage des langues. La prise en compte de ce nouveau rôle assigné à la littérature constitue le champ d'investigation de la discipline. Cette prise en compte se marquera par les choix stratégiques au niveau des supports d'enseignement et des activités littéraires. Elle se veut un service incontournable qui améliore et encourage l'enseignement/apprentissage des langues. Pour dépasser une veille dualité, préjudiciable, elle a formulé à partir d'un constat négatif de l'enseignement de la littérature les objectifs suivants :

4.1. Objectif pragmatique

L'enseignement/apprentissage du FLE est conditionné d'une part, par les facteurs extérieurs en relation au "pourquoi ?», place de la langue française par rapport à d'autres langues et son usage en dehors de l'hexagone et l'espace francophone, et d'autre part, les facteurs propres à la langue elle-même (sa culture, fonctionnalité, sa place sur la scène internationale, etc.)

L'enseignement du FLE se fait désormais sur un plan pragmatique. Autrement dit, il s'agit de rendre son caractère plus performent, au lieu de n'y voir que l'objectif linguistique c'est aussi montrer son importance sociale, scientifique, politique et culturelle. Comme l'a si bien noté DABENE « *La maitrise d'une langue dotée d'un certain prestige représentera, pour l'individu, un bien appréciable, dans la mesure où il la considérera comme un atout pour son image et sa position sociale, et où il en attendra des bénéfices pour une éventuelle progression »*[1].

Les dispositifs d'intéressement, le plus souvent fondés sur le pourquoi visent à valoriser l'apprentissage « *comme ressource positive, que l'individu doit s'approprier dans*

[1] DABENE .L : ***Repères sociologiques pour l'enseignement des langues***, Paris, Hachette, 1994, p.76

son intérêt »[1] On doit cultiver chez les apprenants que l'apprentissage « *pour eux- même, parce qu'ils ont compris que l'apprentissage est non seulement utile dans la vie, mais parce qu'il est une forme privilégiée d'accomplissement. »*[2], leur faire comprendre que l'apprentissage du FLE dépasse la dimension personnelle pour s'imposer comme le contexte des pratiques sociales et culturelles. Pour montrer l'utilité de la langue française notamment dans la sphère francophonie. Dès lors, selon ANNE GODART, on peut penser que pour participer à ce processus, les apprenants doivent percevoir la nature de l'apprentissage en nécessité.

> « *On peut aussi avoir à répondre à des besoins de formation à un français académique, pour des apprenants préparant un séjour universitaire en France ; on peut enfin répondre au désire d'apprenants décidant d'apprendre le français pour approfondir leur goût de la culture littéraire ou artistique de la France et des pays francophones »*[3]

4.2. Sécurisation de l'enseignement du français

Le support littéraire est utilisé au cours de langue pour créer un contraste agréable et sécurisé parce qu'il divertit, il permet à l'apprenant de pénétrer une civilisation et une culture riches.

L'introduction de la littérature en classe de FLE trop souvent vu comme un moyen pour débloquer, assurer un contact solide entre l'apprenant et la langue française. Ce contact permet à l'apprenant de passer de la découverte à l'admiration. De plus, elle rend le cours plus attractif et communicatif. Cet outil fait en sorte que l'apprenant s'implique, par fois malgré lui, davantage en classe, en créant plus de motivation chez lui. Elle permet souvent à certains élèves de niveau moins bon, sans les éloigner de leur quotidien ou de leurs préoccupations, de reprendre part de manière active aux activités de classe dans un climat confiant et rassurant « qui *alimente une lecture de la scolarité comme expérience purement individuelle voire personnelle »*[4] L'enseignement/apprentissage se fait davantage dans le plaisir en dédramatisant ainsi l'enseignement. L'apprenant peut mieux dépasser ses

[1] PERRENOUD, Ph. (1993). ***Curriculum : Le formel, le réel, le caché***. In J. Houssaye (Ed.), La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui Paris : ESF.P113
[2] IBIDEM.
[3] ANNE G. : op cit p. 16
[4] BONNERY, S : ***Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires*** ?, Sociologies pratiques, 2008. 2, 17, 107-120.

inquiétudes face à une langue souvent caractérisée par sa puissance linguistique et ses règles rigoureuses. La mission de la discipline est de définir un cadre d'enseignement/apprentissage du FLE, puis de mettre en œuvre des moyens qui permettent de s'assurer que derniers soient respecter.

4.3. Concrétisation du contrat didactique

Habituellement, un contrat formalise et explicite la relation entre des partenaires. En didactique un contrat a une autre dimension plus informelle, plus difficile à saisir et pourtant essentielle pour comprendre la relation pédagogique entre : Enseignant-Savoir-Apprenant.

Tout partenariat pour réaliser une tâche ou un projet avec un individu ou une institution nécessite d'établir un contrat moral ou physique régissant les relations entre les différents partenaires. Dans un contrat didactique, il s'agit de rapprocher un enseignant à un apprenant autour d'un savoir à transmettre ou à recevoir. En outre, la réussite de l'exécution du contrat dépendra non seulement de la capacité scientifique de l'enseignant et de la présence réelle de l'apprenant, mais aussi du matériel didactique utilisé lors de l'exécution du contrat.

Ainsi, le contrat comporte des engagements réciproques entre : enseignant-savoir-apprenant, susceptible de permettre un investissement efficace de l'apprenant dans son apprentissage par la négociation. Dans ce sens, la didactique de la littérature a défini comme un des axes prioritaires la stratégie de l'enseignement de la littérature en classe de FLE. Elle doit pouvoir proposer aux associés un plan de travail, et leur indiquer la démarche à envisager pour mener à bien la mission confiée en faisant de la littérature un support médiateur entre la langue et l'apprenant, « *La confiance est en faite l'autre nom de l'autocontrôle puisqu'elle désigne une relation sûre alors même qu'il n'existe aucun autre dispositif que la parole donnée et le contrat moral »*[1]

5. Un champ en plein essor

La discipline a parcouru un long chemin en peu de temps. Appliquer le savoir-faire littéraire aux questions de la didactique, sans qu'il y ait confusion entre littérature et didactique de la littérature ; voilà pour l'objet de cette nouvelle « discipline » dite

[1] BOITANSKI, L. . CHIAPELLO, È.: ***Le Nouvel Esprit du Capitalisme***, Paris : Gallimard. 1999 p 129 -130

didactique de la littérature, mais les deux disciplines sont différentes, Nous allons nous attacher à respecter la spécificité de chacune d'entre elles. . Outre en organiser les rencontres des chercheurs et assurer son développement, la matière va apporter à l'enseignement du FLE et les autres langues ce qui est un atout considérable.

La didactique de la littérature constitue un champ interdisciplinaire aujourd'hui en plein essor, à en juger par la progression du nombre de publications qui lui sont consacrées. Or, cet aspect de la recherche en didactique a l'intérêt d'ébranler un certain nombre d'idées reçues.

La discipline travaille sur des pistes innovantes et créatives susceptibles de faire relancer l'enseignement du FLE. C'est pour cela notamment que les différents partenaires ont revu les objectifs de l'enseignement de la littérature pour les mettre en conformité avec cette volonté de modernisation. L'idée est de diversifier les pratiques littéraires au sein de la classe de langue. Par ailleurs, elle permet à l'apprenant de devenir plus inventif et créatif

Aujourd'hui, l'une des disciplines les plus sollicitées dans l'enseignement des langues étrangères, la didactique de la littérature repose sur des principes de projection et s'est très vite imposée comme un axe carrefour qui s'appuie sur des disciplines plurielles Elle constitue une perspective critique face à domination de la littérature. Un domaine constitutif pour les recherches littéraires, didactiques et éducatives.

Le domaine de la didactique de la littérature manque la reconnaissance comme science à part entière. Néanmoins, ce champ, dans le contexte scolaire, participe à la rénovation et la modernisation de l'enseignement du français langue étrangère et ceci se fait au travers une innovation des contenus, programmes et manuels scolaires. Dans ce contexte, les contenus d'enseignement sont révisés et la littérature est appréhendée différemment. Elle est d'emblée centrée sur la question de littérature et son enseignement dans le contexte scolaire. Elle est définie par fois comme un domaine visant à livrer les recettes de la didactisation du savoir littéraire. Selon qu'elle met l'accent sur les besoins des apprenants, et en fonction de leurs attentes.

On pourrait résumer l'état actuel des choses en disant que la discipline a indéniablement progressé dans le sens souhaité par les chercheurs. En effet, Aujourd'hui

enseignée partout dans le monde, la didactique de la littérature connaît un développement fulgurant, tant dans le collège et le secondaire que dans le supérieur.

6. Equipes de recherches et publications

La France a été pionnière dans ce domaine. Les laboratoires de recherches de Toulouse, Rennes, Lille et Grenoble créés après les années 2000, sont les centres de recherche les plus connus en France, même à l'échelle international. Leur mission est d'étudier les mutations didactico-littéraire dans l'enseignement de FLE. Durant laquelle le principal moteur de l'évolution fut la dynamique propre de la recherche, qui a efficacement contribué, grâce aux multiples laboratoires et équipes de recherches dans lesquels sont insérés des chercheurs , à construire sa propre demande sociale puis à convaincre la puissance publique de répondre à cette demande en faisant appel à leurs compétences et en leur fournissant des moyens nouveaux.

Les recherches en didactique de la littérature sont actives depuis 2000, et même avant, date des rencontres de Rennes. Un des indices de l'institutionnalisation est la reconnaissance de la discipline est la création des laboratoires et d'équipes de recherche et de formations, dans ce sens on peut citer : Lille III (Daunay, Reuter,) ; Rennes (Annie Rouxel, Touveron) ; Louvain-la-Neuve (Dufays) ; Toulouse (Langlade, M-J Fourtanier, Catherine Mazauric) ; Arras (Marcoin) ; Grenoble (Massol), etc.

Depuis lors, les publications se sont multipliées et cela ne risque pas de s'arrêter. Aujourd'hui, des travaux de recherches et des publications sont en pleine explosion sur les contenus et les pratiques littéraires dans la classe de langues. Pour ne citer que quelques exemples que nous rappellerons dans le tableau suivant :

Monographies de didactique de la littérature
AEBY-DAGHÉ S., 2014, Candide, La fée carabine et les autres, vers un modèle didactique de la lecture littéraire, Bruxelles, Peter Lang. AHR S., 2006, L'enseignement de la littérature au collège, Paris, L'Harmattan. ———, 2008, Former des lecteurs de littérature au collège, Paris, BERTRAND LACOSTE, coll. « Parcours didactiques ». ———, 2015, Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises, Paris, H. CHAMPION, coll. « Didactique des Lettres et des cultures ». aron P. et ViaLa A., 2005, L'enseignement littéraire, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ». BISHOP M.-F., 2010, Racontez vos vacances… Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-

2002), Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

CHARTIERA.-M. (2007). L'école et la lecture obligatoire, Paris, Retz.

CHERVEL A., 2006, Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle, Paris, Retz.

DAVID J., 2010, L'implication de texte. Essai de didactique de la littérature, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque?) ».

DENIZOT N., 2013, La scolarisation des genres littéraires (1802-2010), Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

DUFAYS J.-L., gemenne L., LeDur D., 1996, Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe. 3e éd. revue et actualisée, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015.

DUMORTIER J.-L., 2005, Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

HOUDART-MEROT V., 1998, La culture littéraire au lycée depuis 1880, Rennes, Presses Universitaires de Rennes et Adapt Editions. , 2004, Réécriture et écriture d'invention au lycée, Paris, Hachette Éducation.

JEY M., 1998, La littérature au lycée : invention d'une discipline (18801925). Recherches Textuelle n° 3, Université de Lorraine, CREM diffuseur.

LOUICHON Br., 2008, La littérature après coup, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paidéia ».

MASSOL J.-F., 2004, De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925), Grenoble, ELLUG.

MEYER J.-Cl., et al., 2013, La lecture littéraire au collège : pour former un lecteur autonome, Lyon, CEPEC.

Ouvrages collectifs de didactique de la littérature

AHR S., JOOLE P., dirs, 2013, Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

AHR S., dir., 2013, Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions, Grenoble, Canopé-CRDP Grenoble.

BARONI R., RODRIGUEZ A., dirs, 2014, Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement, Lausanne, Université de Lausanne, coll. « Études de Lettres ».

BUTLEN M., HOUDART-MEROT V., dirs, 2009, Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui, Amiens, Encrage, Université CergyPontoise.

DE PERETTI I., FERRIER B., dirs, 2012, Enseigner les « classiques » aujourd'hui, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

DUMORTIER J.-L., Van BEVEREN J., VRYDAGHS D., dirs, 2012, Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010), Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

FRAISSE E., HOUDART-MÉROT V., dirs, 2004, Les enseignants et la littérature : la transmission en

question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise, Créteil, SCEREN/CRDP.

GOIGOUX R., PoLLet M.-C., dirs, 2011, Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université, Namur, Presses Universitaires de Namur.

HOUDART-MEROT V., Mongenot C., dirs, 2013, Pratiques d'écriture littéraire à l'université, Paris, H. Champion, coll. « Didactiques des lettres et des cultures ».

LANGLADE G., ROUXEL A., dirs, 2004, Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».

LEBRUN M., ROUXEL A., VARGAS Cl., dirs, 2007, La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.

MAZAURIC C., LANGLADE G., FOURTANIER M.-J., dirs, 2011, Le texte du lecteur (2 vol.), Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

PLANE S., DUFAYS J.-L., dirs, 2009, L'écriture de fiction en classe de français, Namur, Presses Universitaires de Namur.

POLLET M.-CH., ROSIER L., dirs, 2007, Les mauvais genres en classe de français : retour sur la question, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

RANNOU N., dir., 2013, L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. Grenoble, ELLUG, coll. « Recherches et travaux, 83 ».

TAUVERON C., dir., 2002, Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Paris, Hatier.

THESES DE DOCTORAT

BEDOIN E., 2008, Lire le texte, lire le monde : du jeu interprétatif en littérature et en sciences, Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

BEMPORAD Ch., 2012, Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues et appropriations langagières, Thèse de doctorat, Université de Lausanne.

BEUCHER Cl., 2010, L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges, Thèse de doctorat, Universités de Toulouse et de Louvain.

BOUTEVIN Chr., 2014, Le livre de poèmes illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

CLAUW C., 2010, Contextualiser et co-construire en classe de français : quels effets sur la motivation des élèves ? Le cas de l'enseignement de la poésie, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

DE CROIX S., 2010, Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

DESTAILLEUR A., 2014, Configurations disciplinaires du débat au cycle 3, Thèse de doctorat, Université Lille 3.

DIAS-CHIARUTTINI A., 2010, Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école, Thèse de doctorat, Université Lille 3.

DUPUY C., 2009, Le français tel qu'on l'enseigne. Étude des gestes professionnels de maitres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3. Thèse de doctorat, Université de Montpelllier.

EMERY-BRUNEAU J., 2010, Le rapport à la lecture littéraire : un outil épistémologique et heuristique pour la classe de français, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

ETIENNE B., 2013, Les gestes de l'étude des textes littéraires, Thèse de doctorat, Université Paris 8.
FALARDEAU E., 2002, Pistes d'entrée en lecture. Préparer la lecture de textes littéraires au collégial, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
GABATHULER Chl., 2015, La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire. Analyse comparative de pratiques effectives au fil des niveaux scolaires, Thèse de doctorat, Université de Genève.
KERVYN B., 2008, Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
LACELLE N., 2009, Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
LARRIVÉ V., 2014, Du bon usage du bovarysme dans la classe de français, Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3.
LEMARCHAND-THIEURMEL St., 2014, Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur. Étude longitudinale en lycée professionnel, Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
RONVEAUX Chr., 2002, Des arts du dire aux compétences d'interaction, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
ROSSIGNL M.-Fr., 2013, Le cours d'humanités dans l'enseignement secondaire contemporain : scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire, Thèse de doctorat, Université Paris 8.
SAUVAIRE M., 2013, Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
SEVE P., 2009, Avoir lu et savoir lire la littérature : influence de « répertoires » diversement construits sur la réception d'un même récit dans trois communautés interprétatives, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
SHAWKY-MILCENT B., 2014, L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
TAILHANDIER CAZORLA S., 2015, Lectures analytiques et textes poétiques résistants. Etude sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième, Thèse de doctorat, Université Lyon 2.

Revues
Repères (INRP, Paris)
Enjeux (Cedocef, Namur)
Cahiers pédagogiques, Pratiques (Cresef, Metz)
La Lettre de l'association DFLM-AIRDF
Le Français aujourd'hui (Afef, Paris)
Recherches (Ardpf, Lille)
Tréma (Iufm, Montpellier)

Tableau N° 8 : publications en didactique de la littérature

Ce panorama, non exhaustif, des publications et de recherches en didactique de la littérature reflète les grandes transformations qui affectent la discipline à travers le monde, ainsi que les dynamiques propres au français. Des sites internet, également, se sont multipliés et ont accentué le caractère horizontal de la diffusion des informations. Mais,

s'il est encore trop tôt pour dresser un bilan général sur les recherches dans ce domaine, on peut cependant signaler que d'importants travaux ont été publiés dans certaines universités françaises ou canadiennes. La didactique est ainsi devenue, le champ de manœuvre où dans un premier temps, les recherches dans le domaine de la didactique de la littérature sont intéressées à introduire la littérature en tant que support didactique en classe de FLE. L'intérêt de ces recherches a conduit à une dynamique de recherche en France qui fait de la didactique de la littérature une branche de la didactique de l'enseignement du FLS et du FLE.

Aujourd'hui, la recherche dans ce domaine en France, se définit principalement selon plusieurs axes, un premier axe, celui qui s'intéresse à la problématique de la littérature et l'appréciation esthétique (Dumortier, 2006) et un deuxième axe qui s'intéresse à la façon dont la didactique de la littérature s'engage avec la didactique du FLS/FLE , l'écriture créative et réflexive (Le Goff, 2006; Bucheton, 2014), un dernier axe, celui de la lecture littéraire et ses diverses formes (Dufays et coll. 2005; Rouxel et Langlade, 2004; Ahr, 2013).

La recherche en didactique de la littérature n'est pas un champ isolé mais un domaine interdisciplinaire. Elle nécessite une coopération entre chercheurs issus de domaines divers, spécialistes de l'éducation, didacticiens mais surtout des recherches en littérature. Les collaborations entre chercheurs sont de plus en plus fréquentes. Cela se fait depuis plusieurs années en Europe, au Canada et aux Etats-Unis, où ce sont davantage les laboratoires de recherches spécialisés qui irriguent le domaine de la littérature. Les collaborations sont plus fréquentes aujourd'hui. Elles se font aussi plus facilement parce que depuis le début du XXe siècle l'innovation technologique a sensiblement révolutionné les recherches scientifiques.

En Europe et en Amérique du nord, comme un peu partout dans le monde, on s'attend à un boom dans les prochaines années étant donnée la quantité des recherches et le nombre de laboratoires qui s'intéressent à la problématique de la littérature pour des fins didactiques. C'est une prise de conscience de l'importance du phénomène qui prend de plus en plus de l'ampleur. Il y a plusieurs raisons à cette mutation. D'une part, dans un souci de modernisation, l'enseignement de littérature doit s'adapter aux nouvelles formes de pratiques. D'autre part, Sa diffusion connaît une accélération depuis une dizaine d'années et qu'elle suscite un intérêt grandissant en Europe, et en particulier en France. À l'échelle mondiale, l'utilisation de l'art, en l'occurrence la littérature, à des fins didactique valoriser les pratiques littéraires En tant qu'outil d'attractivité didactique et de la

littérature, il aurait été irresponsable de ne pas nous intéresser à la discipline afin qu'elle devienne un atout de développement de l'enseignement du FLE.

Nous pouvons dorénavant constater que la discipline a été incluse dans le cursus universitaire de presque tous les pays.

III. POURQUOI DE LA LITTERATURE EN CLASSE DE FLE ?

L'enseignement du FLE est en débat depuis plusieurs décennies. Comment aider les apprenants à surmonter les difficultés ? Où en sont les recherches didactiques portant sur les outils et les supports d'enseignement ? Quel statut assigner à la littérature dans les programmes et les manuels scolaires ?

Ces questions font l'objet de nombreuses recherches, et de vifs débats qui sont loin d'être tranchés. Moderniser l'enseignement du FLE en se centrant sur les nouveaux modes d'organisation de son enseignement et la mise en œuvre d'un plan de rénovation devient de plus en plus une urgence. Dans cette perspective, la littérature est un outil au service du plan de rénovation de l'enseignement du FLE, dans la mesure où elle permet d'augmenter la motivation chez l'apprenant et d'améliorer sa compétence de réception. Une motivation qui n'est plus limitée à l'espace classe. Le texte littéraire propose une entrée simple et sûre à la langue. En effet, il favorise l'adhésion de l'élève sous plusieurs formes : chanson, poème, récit, scènes théâtrales, etc. Il est donc tout à fait légitime de parler de la place privilégiée que devrait occuper la littérature dans l'enseignement du français. Mais il n'en a pas toujours été ainsi dans les différentes méthodes d'enseignement. L'un des mérites, et non des moindres, de l'approche communicative est de réintroduire le texte littéraire en classe de langues après avoir été complètement banni dans certaines méthodologies, comme l'explique JEAN PIERRE CUQ :

> **«** *Avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilité par l'introduction des textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. Aujourd'hui, une approche plus cohérente s'appuie sur la typologie de textes […] afin de permettre le repérage des invariants […]. Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa culture d'origine, de favoriser une véritable interaction entre le texte et son lecteur de susciter le plaisir du texte, qui selon Barthes, provient de la reconnaissance d'éléments connus et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code*

général et littéraire. Elle permet également d'appréhender le texte littéraire dans ses spécificités Langagières, typologiques, génériques et thématiques. »[1]

Le recours à la littérature facilite la mise en place de situations et de pratiques fonctionnelles d'apprentissage. Dès lors, l'enseignant intervient essentiellement pour aider l'apprenant à acquérir une autonomie de plus en plus reconnue comme gage dans l'apprentissage.

L'évolution historique de la didactique de la littérature, que nous venons de retracer brièvement, s'éclaire nous semble-t-il si l'on prend soin de distinguer la fonction d'acquisition des connaissances spécifiques de base, relatives à des objets divers, et la fonction de constitution d'un savoir littéraire global, spécifique du fait littéraire, et tourné vers l'action. Contrairement à une idée répandue, cette opération ne saurait résulter d'une synthèse passive : il ne s'agit ni d'un simple transfert des acquis de la recherche, ni d'une application directe.

1. La littérature en classe de FLE

Depuis les années 1970, beaucoup de recherches en didactique des langues et en didactique de la littérature ont attiré l'attention sur les aspects pédagogiques et didactiques du texte littéraire, dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous avons, par ailleurs, souhaité explorer trois aspects différents, mais complémentaires qui nous semblaient particulièrement promoteurs (l'aspect ludico-éducatif, l'aspect linguistique et enfin l'aspect culturel/interculturel), dans la perspective d'une approche didactico-littéraire, approche dans laquelle nous voulions résolument nous inscrire.

1.1 L'aspect linguistique

La mission de l'école est de permettre aux élèves d'accéder au langage correct, en dépit des influences pernicieuses du milieu, à cette fin, le texte littéraire a longtemps été présenté comme le lieu où s'exerce la « belle langue ». Dans son ouvrage ***Critique et clinique,*** Deleuze Gérard déclare *« (La littérature) trace une sorte de langue étrangère,*

[1]CUQ .J.-P.: ***Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde***, Paris, asdifle. Clé International, 2003 p. 158

qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir autre de la langue […] Elle opère une décomposition ou une destruction de la langue maternelle, mais aussi l'invention d'une nouvelle langue dans la langue par création de syntaxe »[1].

Certes, le texte littéraire ne constitue pas le seul outil de l'enseignement des langues. Mais il reste le principal vecteur de la langue écrite sous sa forme la plus élaborée. On connait l'importance de cette imprégnation pour l'acquisition d'une langue étrangère.

L'utilisation de la littérature offre l'avantage de fournir au professeur et aux apprenants un cadre de référence pour l'apprentissage des normes linguistiques et langagières, selon une démarche didactique par laquelle l'apprentissage de la langue est raisonné et analysé dans des contextes différents, ce qui a été souligné par TAYEB BOUGUERRA :

> « *Le texte littéraire apparait à juste titre comme un laboratoire langagier présentant une langue variée didactiquement, permettant l'acquisition d'une compétence textuelle et discursive.[…] En postulant au cœur de l'apprentissage de la langue une compétence ethno-socio-culturelle on saisit bien ce que la littérature peut apporter : une reconnaissance des usages linguistiques dans leurs fonctions sociales et culturelles. Et la littérature, comme les autres médiations culturelles, peut apporter sa part de jeu sur les stéréotypes, sur les implicites, et contribuer à la reconnaissance de charges culturelles partagées.»*[2]

Le dispositif littéraire permet l'individualisation des activités à l'ensemble des compétences visées par l'enseignement des langues étrangères, il est :

- Un espace d'entraînement à la compréhension orale et à la prise de parole : atelier d'écoute individuel et/ou collectif ;
- Un espace de langue : espace proposant des activités basées sur l'étude linguistique de la langue ;

[1] DELEUE. G.,: ***Critique et Clinique***. Ed de minuit, 1993, p : 95

[2]BOUGUERRA,T., DEMOUGIN, F., DEMOUGIN, P., Séminaire 2003-2004 : « ***Littérature et FLE/FLS : du linguistique à l'anthropologique*** *»*

- Un espace d'entraînement à la compréhension et à la production écrite, basée sur des activités d'écriture et de réécriture individuelle en autonomie, comparaison et remédiation.

Dans ce résumé, A. SOUCHE énumère les principaux avantages de la lecture en générale et la lecture littéraire en particulier, en classe de langues :

> « 1- *Elle enrichit et précise le vocabulaire : acquisition de mots nouveaux, étude du sens des mots enchâssés dans le tissu de la phrase.*
> *2- Elle fait sentir le charme, le mouvement, la vie de la phrase. Elle enseigne des tours nombreux et variés, apprend à peindre par le choix des mots et le rythme même de la phrase, donne le sens au style.*
> *3- Elle apprend à l'enfant à composer : recherche de l'idée dominante, sélection et coordination des traits en fonction de cette idée directrice qu'il faut éclairer et vivifier.*
> *4- Le contact directement, assidu, avec des textes d'auteurs assure l'enrichissement progressif de l'esprit et du langage. »*[1]

À cet effet, le texte littéraire apparait comme une banque de données linguistiques qui peuvent susciter la curiosité de l'apprenant, en lui permettant d'accéder à une langue fonctionnant sur plusieurs plans (psychique, émotionnel, pragmatique, textuel, etc.) par son approche spécifique des données linguistiques.

1.2 L'aspect ludico-éducatif

Personne ne peut nier que la littérature exerce une attirance et une influence sur son lecteur. Elle est toujours conçue comme un genre noble, un mode d'expression doté de particularités et de passions magiques. C'est cet admirable, immortel et étonnant instinct de beau qui nous pousse à lire. Le texte littéraire, de par sa nature, permet à l'apprenant de s'arracher au quotidien et au contexte scolaire souvent décrit comme strict et rigide. Il est le lieu de purgation des passions qui permet au lecteur de se libérer, d'imaginer et de rêver. En effet, d'après MANGUEL :

[1] SOUCHE, A. : ***Nouvelle pédagogie pratique***, Fernand Nathan, 1948, p. 82

> *« Nous lisons pour connaître la fin, pour l'histoire. Nous lisons pour ne pas atteindre cette fin, pour le seul plaisir de lire. Nous lisons avec intérêt profond, tels des chasseurs sur une piste, oublieux de ce qui nous entoure. Nous lisons distraitement, en sautant des pages. Nous lisons avec mépris, avec admiration, avec négligence, avec colère, avec passion, avec envie, avec nostalgie. Nous lisons avec des bouffées de plaisir soudain sans savoir ce qui a provoqué ce plaisir.»*[1]

Littérature et plaisir, sont indissociablement combinés dans une harmonie qui vise à divertir tout en éclairant, à faire du contenu littéraire une source de savoir et de plaisir. La littérature est à la fois amusement et consolation, ainsi le Diccionarios de términos litteraires la compare à un jeu qui distrait :

> *« L'une des fonctions de la littérature est la fonction ludique, Jakobson (1981) n'en parle pas. Elle consiste à concevoir le langage comme un jeu de signifiants, des mots privés de sens et prononcés en raison de leur euphonie ou leurs valeurs de suggestion. Fréquente dans les jeux enfantins, et importante ; en littérature […]. A toutes les époques, l'aspect ludique et amusant de l'œuvre littéraire a eu de l'importance ; des œuvres telles que le Quichotte ou le Lazarillo, aux siècles d'or, ont été lues comme de purs divertissements. Cette conception de la littérature […] Au XXe siècle, la fonction ludique est capitale dans le roman aussi bien que dans le théâtre ou la poésie. Cette conception de la littérature comme jeu rend le lecteur actif et le fait participer à l'œuvre. Le roman postérieur à 1950 devient souvent un jeu. […] Marelle, de Cortázar, est un roman qui peut lui-même être vu comme un jeu ; son titre est d'emblée significatif (il s'agit d'un jeu d'enfant) ; l'écrivain nous offre la possibilité de recomposer l'œuvre et nous offre une double lecture, l'une linéaire et l'autre par sauts. »*[2]

[1] MANGUEL, A. *: **Une histoire de la lecture,*** Arles : actes Sud, 1998, P.357

[2] AYUSODE, V, MARIA,V et al, : **Diccionario de Términes litteraires**, Madrid : Akal, 1990, p.247

La littérature, de par sa flexibilité, est particulièrement apte à accroitre la motivation chez l'apprenant. Si au départ ce document s'adressait essentiellement aux jeunes apprenants peu à peu, et de plus en plus, il se voit sollicité dans le cours de langues.

1.3 L'aspect culturel/interculturel

L'enseignement-apprentissage du FLE ne peut aujourd'hui, apparaitre comme relevant d'un simple processus d'imitation des données linguistiques qui sont fournies par l'environnement familial ou scolaire, mais comme une activité effectivement créatrice et intelligente, qui fait appel à toutes les composantes de la langue notamment la composante culturelle /interculturelle.

L'enseignement d'une langue a pour fonction première, la promotion de l'apprenant en tant qu'individu sociable. Le contact des langues et des cultures est synonyme de dialogue avec le monde, les connaissances qu'il apporte, les idées qu'il suggère, les sentiments qu'il déclenche brisent l'isolement des êtres ; par là, la culture contribue à une meilleure intégration non seulement dans la classe mais elle favorise une participation à la vie sociale. Elle aide à renforcer les liens humains et moraux entre les apprenants en cultivant chez eux l'esprit de fraternité de solidarité et surtout de tolérance et fait comprendre que ce monde est une affaire de relation, que l'initiation collective vaut mieux que la réaction individuelle.

Traditionnellement, la littérature et la culture fonctionnent en complémentarité. De ce fait, la littérature se présente comme un mode d'interprétation de la société dans sa complexité où les facteurs humains y sont centraux. Elle est un médiateur interculturel ; elle dresse des ponts entre les peuples et les cultures. Elle détient le pouvoir d'unir les peuples du monde malgré leurs différences. De cette diversité culturelle se tisse un interculturel qui se sera la meilleure prévention contre les préjugés, les stéréotypes, le rejet, l'indifférence et haine envers l'Autre. Elle relève ainsi du champ de l'interculturel où la transmission de la culture repose sur une exploitation de toutes les ressources linguistiques mais aussi artistiques et émotionnelles.

Enseigner une langue par le biais de la littérature peut être une occasion et une chance pour la citoyenneté planétaire, et pour l'appropriation de la culture de l'Autre. La relation entre littérature et culture est totalement indissociable. En effet, la littérature permet de mettre en évidence la dimension culturelle et la dimension interculturelle des

langues. À travers la littérature, il est plus que possible de pénétrer dans la vie sociale (dans toute sa complexité) des peuples, d'éclairer leur mode de vie, de comprendre, de faire comprendre les coutumes et les traditions et d'accéder dans le fond de la culture même. Selon ESTEOULE-EXEL et REGNAT RAVIER :

> « *L'apprentissage des langues doit être également un moyen de transmettre des valeurs, d'en échanger, de permettre aux hommes de mieux se connaître, de se comprendre, d'avancer ensemble en se respectant. La littérature est le lieu privilégié où se retrouvent ces valeurs. La littérature est une lecture du monde à partager. Sans la sacraliser, il faut donc redonner à la littérature la place qui doit être la sienne au sein de l'apprentissage. »*[1]

Dans le même sens, abondent MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE et LOUIS PORCHER

> « *L'interculturel même s'incarne dans la littérature précisément parce que celle-ci est présente partout et se multiplie toujours. Elle exprime pleinement l'échange (qu'est-ce d'autre que lire sinon échanger ?), le partage, le don de ce qui m'est le plus propre, le plus intime, et que je donne pourtant sans me trouver appauvri par ce don, mais en m'enrichissant au contraire du don symétrique que me fait mon obligé. Et puis la littérature parle aussi de la vie des hommes, dans sa vérité quotidienne comme dans son histoire, dans son ici et maintenant comme dans ses ailleurs. Elle constitue une source d'informations souvent irremplaçables. »*[2]

La revendication de la transmission des traits culturels a été, et ce depuis toujours, l'une des fonctions principales de la littérature. Si actuellement, cette fonction prend une dimension inédite, c'est que l'aspect interculturel devient de plus en plus un enjeu inévitable et central dans le processus enseignement/apprentissage des langues étrangères.

---

[1] ESTEOULE-EXEL, M,-H., REGNAT RAVIER, S, : ***Livres ouverts***, Presses Universitaires de Grenoble, 2008, P.6

[2] ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER. L *:* ***Education et communication interculturelle***. Puf, 2005, P.143

2. Pour une littérature française en classe de FLE

La littérature française en classe de FLE a pour objectif essentiel, de dédramatiser l'apprentissage d'une langue liée généralement à des préjugés négatifs ou d'une langue qui a perdu son statut politique, social, économique ou encore scientifique. La littérature française, dans l'enseignement du FLE, pourrait avoir des effets incontestables sur les apprenants dont le regard sur la langue pourrait radicalement changer.

La littérature française permet un véritable apprentissage en contexte. Il est important d'immerger l'apprenant dans un contexte authentique. En effet, c'est un environnement pédagogique qui propose un apprentissage en contexte favorisant l'exploration, la simulation qui s'attache à recréer les conditions naturelles et culturelles de l'apprentissage dans sa dimension originale. La littérature originale présente une qualité et une quantité d'autosatisfaction et d'autocorrection. Là aussi, il est question de fournir aux apprenants un modèle idéal de la langue française du point de vue lexical, grammatical ou des stratégies d'écriture, etc. il s'agirait plutôt de sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques et spécificités de la langue française d'un point de vue littéraire.

Il nous paraît incontestable que l'enseignement du FLE n'est effectif qu'à travers sa littérature. Une telle démarche conduit à plonger l'apprenant dans des situations proches du contexte réel de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Peut- être la seule condition à respecter, à notre avis, consiste à aller chercher la participation de l'apprenant et à éveiller sa motivation, son désir de lire, de comprendre et son envie d'apprendre. Ainsi les pistes à exploiter par la didactique des langues et la didactique de la littérature devraient chercher le développement de l'expression orale et écrite en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus authentique possible c'est-à-dire ne pas décontextualiser l'apprentissage et mettre l'apprenant le plus possible en contact avec les écrits littéraires français. Ce type de document permet d'ancrer l'apprenant dans des situations de communication plus au moins authentiques.

Ce qui découle de notre propos consiste à solliciter, dés le début de l'enseignement/apprentissage du FLE, le recours à la littérature française. Une telle démarche conduit à plonger l'apprenant dans un contexte linguistiquement et culturellement favorable proche du naturel, contrairement à une littérature dite francophone qui en dépit de sa puissance linguistique et sa qualité littéraire irréprochable,

comme la décrivent les propos de NUNIO CASALASPRO « *[…] des écrivains dits francophones, et donc non français, qui me semblaient parfois écrire une langue que de nombreux auteurs de France devraient envier.* »[1] Elle ne représente pas tout à fait le support didactique adéquat à l'enseignement du FLE selon le professeur ALEC :

> *«Écrites dans la même langue, les littératures que l'on qualifiées de francophones se distinguent de celles de la France par des critères qui sont en partie culturels (sans être essentiellement linguistiques) mais aussi doublement politiques. Il s'agit d'une part de littérature d'expression française enracinées dans les territoires où aujourd'hui une souveraineté autre que celle de la France. Les frontières étatiques du monde contemporain sont ainsi directement constitutives de la distinction entre les littératures francophones et la littérature française.* »[2]

Dans cette perspective, la littérature française offre une image dépoussiérée de la France, de sa culture et de sa langue. L'image que l'on renvoie de la langue française à l'étranger par l'intermédiaire de sa littérature permet ainsi, un nouveau regard sur cette langue. La beauté littéraire de cette langue et sa richesse linguistique et culturelle est perçue par un support didactique de pointe. En ce sens, dans la préface du « Mauger bleu », MARC BLANCPAIN, secrétaire Général de l'Alliance Française dans les années cinquante, explique pourquoi les étudiants étrangers voulaient apprendre la langue française.

> *« […] entrer en contact avec une des civilisations des plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir véritablement des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le Français langue belle est en même temps utile. Le français élève, et en même temps, il sert »* [2]

---

[1] NUZIO.C. : ***La littérature française,*** Hachette Pratique, 2007, P.6

[2] ALEC.G. HARG. REAVES .Université de Loughborough, Angletrre, in Itinéraires et contact de culture, volume 26, 2e semestre 1998.

[2] BLANCPAIN. M. : ***in Cours et civilisation française***, dit le « Mauger bleu », Hachette, 1953, P. VI

C'est de par son contenu amusant et sa langue élégante que la littérature française pourrait être un déclencheur de motivation chez les apprenants et un meilleur ambassadeur de la culture et la langue française.

Jusqu'au XXIème siècle, l'enseignement des langues étrangères s'est limité à quelques démarches traditionnelles. En effet, l'acte d'enseigner est resté marquer par la domination de l'aspect linguistique et de la théorie behaviouriste qui a été peu à peu écarté ce qui a entraîné l'introduction de nouveau supports didactiques

> « *Ce numéro paraît […] opportun dans un contexte de remise en question vigoureuse des dérives technicistes dans l'enseignement de la littérature. […] Certes l'instrumentalisation issue des théories (structuralisme, linguistique, narratologie) n'a pas tenu toutes ses promesses. Elle a même peut-être joué le rôle d'un leurre pour résoudre les difficultés d'accès à la littérature d'un public qui ne fonctionne plus dans la connivence culturelle – si tant est que cela ait été le cas un jour. Mais le risque serait grand d'un retour en arrière, à l'impressionnisme de l'explication, à la glose univoque qui occulterait le fait que ce retour aux outils a eu partie liée avec la démocratisation de l'enseignement.*
>
> *[…] d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature. Ce qui implique de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe. Cette prise en compte du lecteur, essentielle, doit encore s'imposer, mais débouche sur de nouvelles interrogations. En particulier quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ? »*[1]

Dans cette perspective, on peut raisonnablement penser que les outils et les supports didactiques ont une influence directe sur l'opération d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. L'intérêt de la littérature comme support didactique

[1] Le *Français aujourd'hui*, « ***Lecteurs de littérature*** », n° 121, mars 1998, P. 34

en classe de FLE, outre le fait qu'elle place l'apprenant dans une situation d'apprentissage réelle et authentique, réside dans l'ouverture qu'elle lui offre sur une nouvelle culture.

En plus des trois aspects qui viennent d'être évoqués, le texte littéraire pourrait en remplir d'autres. Il faut entendre par là que la littérature constitue, en effet, une banque de données, un support de documentation consultable à tout moment, dans lequel l'enseignant et l'apprenant peuvent aller chercher tous les aspects de la langue.

Dans le cas du FLE, la littérature française constitue un milieu naturel et authentique. Nombreux sont les facteurs qui plaident pour la littérature française en classe de FLE, elle permet d'établir des liens intéressants entre l'apprenant et la langue française. Ainsi, les apprenants se trouvent, par le biais de cette de littérature dans une période de l'histoire de l'évolution de la France et la formation de sa culture et sa langue, de la naissance à la puissance. Songeons aussi aux possibilités qu'offre cette littérature pour reproduire le plus fidèlement les conditions de la création d'un contexte d'enseignement naturel et réel.

IV. LES PRATIQUES LITTERAIRES DANS LE CHANTIER DE LA DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE :

1. Contexte et enjeux

L'une des caractéristiques de la mondialisation et la révolution technologique aujourd'hui, est la fin des pratiques pédagogiques héritées des siècles précédents au profit du choix désormais individuel de s'inscrire dans la modernisation est l'innovation. Au niveau global, les pratiques pédagogiques actuelles sont marquées par une culture didactique scientifique, souvent dominée par la technique et par la pratique. Toutefois *« Les pratiques de plusieurs enseignants restent influencées par la configuration traditionnelle de l'enseignement de l'explication de texte…* »[1]

Dans ce même ordre d'idée, OULLET ajoute « *Dans les faits, une bonne partie des cours de français [au collégial] est consacrée à l'histoire littéraire et à la rédaction de textes scolaires traditionnels* »[2]

Ces pratiques peuvent être résumées en quelques mots : une pédagogie rigide, magistrale, centrée sur le savoir à enseigner et dominée par l'enseignant et le tableau noir. Cette pédagogie assigne un rôle passif aux élèves et limite leurs interventions à la réception et la mémorisation d'informations factuelles et à leur restitution à la demande de l'enseignant. Elle a également un impact sur les pratiques d'évaluation des élèves en classe.

La question de la littérature et son enseignement n'est pas une problématique nouvelle. Elle a été soulevée dès l'Antiquité. Mais l'objet de cette réflexion, sa forme et ses méthodes ont profondément changé depuis quelques années. La discipline s'est affirmée principalement en 2000 en recherchant une certaine objectivité scientifique et une rigueur méthodologique. Les spécialistes mènent une stratégie de recherche marquée depuis la naissance de la discipline par la rénovation de ses méthodes didactiques et la définition des objectifs assignés à l'enseignement de la littérature dans la classe de langues.

---

[1] BOURGAUL .J. SAUVAIRE.M : ***Réinventer les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature au collégial*** **Invention,** Volume 22, numéro 9, 2017

[2] OUELLET, S. : ***Le passage d'une littérature didactique à une didactique littéraire? La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français au collégial,*** Mémoire (M.A.), Université Laval, Québec, 2005, p. 10

L'usage de la littérature va au-delà de la seule question esthétique. C'est toutes les pratiques littéraires dans le contexte scolaire et extrascolaire qui sont à repenser. Les pratiques littéraires impliquent un changement dans le cours de langue. Mais il ne faut pas réduire cet enjeu à celui de la Belle langue, au risque de créer un cadre d'enseignement qui deviendra vite traditionnel, ennuyeux et obsolète. Cette mise en perspective permet à la fois de revenir sur le rôle de la littérature dans l'enseignement des langues et de souligner le potentiel d'innovation des pratiques littéraires et sociales dont la didactique de la littérature est porteuse.

Loin d'être isolée, la didactique de la littérature touche un nombre croissant de domaines, à travers la multiplication d'espaces d'innovation hybrides, au carrefour des pratiques pédagogiques et artistiques, de l'enseignement des langues. Les pratiques créatives de la littérature servent une pluralité d'objectifs, de l'émergence de nouvelles approches à de nouveaux usages pédagogiques. La collaboration avec de nombreux partenaires, pédagogues et autres, permet le transfert de ces innovations dans des domaines scolaires. A cette fin, les méthodes de cette approche engagent des outils créatifs différents de ceux utilisés avant. A l'heure où de nombreux domaines : politiques, économiques, sociaux, environnementaux, éducatifs, etc., sont en panne d'innovation, associer la pratique littéraire et artistique à côté de celle de la didactique et de la pédagogie peut être crucial pour infléchir cette grande stagnation.

2. Nouvelle approche, nouveaux supports, nouveaux modes de diffusion, nouveaux contenus : la révolution des pratiques littéraires

La discipline propose une fusion novatrice de la littérature et de la didactique. L'objectif visé est de provoquer des changements dans les pratiques, dans les espaces et dans les modalités de l'organisation scolaire (programmes, contenus, méthodes et temps d'apprentissage) et dans les relations entre les différents partenaires. L'espace intègre la technologie qui à travers de multiples solutions permettent de décloisonner, moduler et rendre flexible la classe de cours. CITTON Y

« Les pratiques littéraires rappelleront à elles de combattants nombreux dès lors qu'on saura montrer, de proche en proche, à quel point elles sont intimement porteuses du projet d'autonomie qui travaille en profondeur nos

sociétés, et à quel point elles sont nécessaires également à l'expansion même du projet de maîtrise rationnelle »[1]

Face à cet enrichissement, de nouvelles pratiques littéraires émergent qui seront mis en pratique. Ces dernières sont menés conjointement par des didactciens et des lettres, autour d'enjeux forts : promouvoir l'accès au livre, donner goût au langage et à la prise de parole, encourager le travail créatif, travailler sur la découverte et l'innovation et enfin encourager les apprenants à s'approprier les pratiques littéraires. La littérature est ici un prétexte au croisement des regards didactiques.

2.1. Nouveaux espaces, nouveaux rapports et nouveaux modes de diffusion

L'introduction de la littérature permet d'inclure les notions de l'esthétique et de l'efficacité dans la manipulation des connaissances et informations, en imaginant d'autres usages, en ouvrant sur de nouvelles pratiques. Dans ce sens, la littérature peut être un activateur de créativité. Elle est en mesure de faire émerger des propositions inédites. Cette créativité est précisément ce que recherchent les apprenants dans un monde caractérisé par la technologie où tout passe désormais par l'innovation. *Les spécialistes ont* apporté la dimension stratégique de *penser* de nouveaux usages de la littérature et de prescrire un programme d'actions qui a pour mots d'ordre : innovation, diversification des pratiques Dans ce sens, plusieurs pratiques-phares ont été pensées :

2.1.1. La classe comme participante active à la création

Si l'école participe indéniablement à l'épanouissement intellectuel, culturel et artistique de l'apprenant, elle n'en demeure pas moins, traditionnellement, l'un des derniers lieux, de l'éducation et de la créativité. De cette envie naît la création de nouvelles

[1] CITTON. Y : ***La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maîtrise*** , publié dans le dossier Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? Édité par François Quet pour l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), http://litterature.inrp.fr/litterature. Traduction italienne par Isabella Mattazzi dans la revue Il Verri, n° 45 « In teoria, in pratica », février 2011, p. 32-43

pratiques pédagogiques qui faisaient de la classe un lieu naturel du développement intellectuel des apprenants.

L'espace de tous les possibles, la classe est devenue désormais un lieu incontournable pour tous les apprenants qui cherchent leur indépendance artistique ; l'endroit où sont réunis le maximum de compétences humaines. Grâce à celle-ci, les apprenants pourront progresser dans l'univers de la littérature, cet univers qui les passionne. Elle est un moyen pour les enseignants ainsi que pour les apprenants, d'apprendre de nouvelles choses et de pouvoir évoluer. C'est aussi un espace pour les apprenants pour développer leur compétences dans différents domaines de la vie et un moyen d'apprécier et d'être fier du travail qu'ils aient ou qu'ils vont accomplir ; est un lieu de divertissement et de création.

Dans cette perspective, la classe permet à l'apprenant d'assouvir ses envies, de se produire, d'occuper son temps et de réaliser toutes sortes de projets littéraires et/ou artistiques en mettant à sa disposition les outils indispensables dans ses différentes phases de développement. Pourtant, nous avons observé que le rôle de la salle comme un lieu d'épanouissement intellectuel et artistique de l'apprenant avait disparu, pour des raisons méthodologiques et/ou politiques. Aujourd'hui, grâce aux recherches de la didactique de la littérature, la classe renait comme un espace d'apprentissage et d'échange. Ces recherches, en réalité, n'ont fait que déplacer l'attention sur le rôle principal de la classe. L'espace devient homogène et s'adapte aux besoins des professeurs et aux attentes des élèves.

La classe est donc une étape logique pour l'évolution fusionnelle de la théorie et de la pratique. Là où des talents émergeants méritent d'être forgés et pris en charge plus concrètement. L'avenir de certains d'entre eux commencera, peut-être, dans cette classe.

2.1.2. Rapport enseignant/enseigné : Une relation nouvelle

Enseigner est une activité humaine et la notion de rapport de force est son quotidien. En effet, le métier d'enseignant est rythmé par les malentendus et les jugements de valeurs parfois même de conflits d'ordre personnel ou professionnel. Il s'agit là, d'un rapport de force qu'on essaie de prévenir, de résoudre et d'arbitrer. Ces comportements qui vont parfois jusqu'à la marginalisation et le dégoût. Les conflits et leurs crises sont souvent assimilés à des valeurs négatives. Pour cela, il est indispensable d'avoir une

synergie entre tous les acteurs. Une connexion sûre stimule et augmente la motivation de l'apprenant. Cela favorise par ailleurs le développement de son autonomie et de sa personnalité. Pour que la relation entre l'enseignant et l'apprenant puisse évoluer de façon à ce que les deux parties soient en mesure de s'épanouir.

La relation entre l'enseignant et l'élève est la clé de la motivation de ce dernier. La motivation dans un cadre éducatif va et vient, et cela est normal. Si l'acte d'enseignement/apprentissage ne motive pas l'apprenant, il peut tenir un certain temps, mais à moment on va craquer. À ce moment, il sera très important pour l'enseignant de penser à une stratégie pour changer la démarche. Le contenu du manuel est également un facteur de motivation ou de démotivation. Le manuel peut être intéressant, varié, épanouissant, une occasion pour les apprenants de continuer à apprendre. Mais il peut aussi être sans intérêt, classique et archaïque.

La relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève est primordiale dans l'acte pédagogique ; elle contribue également à ce que l'élève se sente plus fort et estimé. Axée sur l'autorité et l'obéissance à une vision beaucoup plus humaine des relations. Une meilleure compréhension des apprenants permet à l'enseignant de fonder de manière judicieuse le choix de ses stratégies et des méthodes d'intervention, dans le but de développer les compétences de l'apprenant. L'objectif est de mobiliser le personnel en s'efforçant de faire coïncider ses objectifs personnels et ceux de l'entreprise. Pour rester motivé, un élève doit recevoir une appréciation et une attention de la part de l'enseignant. Ce dernier, ce n'est pas un psychologue. C'est simplement une personne qui prend en compte les élèves en tant que sujet unique. L'enseignant aide l'élève à maîtriser les démarches de prise de décisions en tant qu'instructeur, guide et facilitateur. Pour réussir sa mission, l'enseignant doit s'intéresser à chaque apprenant dans sa globalité. Arriver à déterminer les besoins de chacun va lui permettre d'élaborer un véritable programme sur-mesure. L'enseignant va ainsi permettre à l'apprenant, grâce à un suivi personnalisé, d'améliorer toutes ses performances intellectuelles à travers l'entretien de sa motivation. À ce propos, KESTEN écrit : *« Organisé pour encourager et soutenir les élèves dans leur démarche de prise de responsabilité de leur propre apprentissage, qui sera une décision de plus en plus mûrie et complète.* »[1]

[1] KESTEN H.*: **Gens heureux***, 1987, éd. Michel Maule, p. 15

Dans le même ordre d'idées LEGENDRE affirme que : « *La fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage* »[1]

Les conséquences de cette connexion demeurent un facteur déterminant dans la vie de l'élève. Si cette relation est mal vécue, l'élève ressentira certaines carences affectives et pédagogiques. Le manque de tendresse et de compassion peut ainsi provoquer des incapacités chez le tout-petit, à interagir de manière adéquate avec son entourage.

Les jeunes aujourd'hui vivent dans un monde différent de celui de la génération de leurs parents et enseignants. Non seulement le système de liens et de chances change au gré du développement technologique et sociale, mais les perspectives, les désirs, les besoins, les sensibilités, les préoccupations et les modes de relation avec les autres évoluent furtivement. En effet, nombreuses sont, les recherches qui montrent que les jeunes sont en quête de lieux et d'occasions où ils puissent mettre à l'épreuve leur capacité de relation avec les autres. Ils cherchent des personnes capables d'exprimer une certaine harmonie et de leur offrir un soutien, un encouragement et une aide.

L'enseignant et ses apprenants, doivent ensemble travailler au bien commun. Pour susciter l'envie des uns et des autres, un enseignant doit être à la fois chaleureux et compétent. Or, dans la plupart des cas, l'enseignant se montre en général distant et parfois infantilisant. Son attitude froide crée de la frustration et met à mal le processus de l'enseignement/apprentissage. Alors que la tendance est à la souplesse et aux relations humaines. De plus en plus, ces comportements distants ont des répercussions sur l'acte pédagogique. Confrontés à ce mode relationnel, certains apprenants avoir intentionnellement réduit leur effort de travail.

L'apprenant, de son côté, va être attentif à plusieurs éléments : il va mesurer l'amabilité de son enseignant, son degré d'empathie. Puis il passera à un autre registre où sa compétence sera alors passée au crible. De la synthèse de ces impressions découlera l'opinion de l'élève sur son enseignant. Pour bien exercer son influence, un enseignant doit donc apprendre à combiner compétence et chaleur humaine afin de créer à la fois de

[1] LEGENDRE R. : ***Dictionnaire actuel de l'éducation***, 2' édition, Montréal, Guérin, 1993.

l'admiration et le désir de travailler chez ses apprenants. Au contraire, un enseignant très compétent mais froid suscitera le rejet. Il faut d'abord se montrer chaleureux, puis affirmer sa compétence. C'est ainsi que se résume le grand malentendu du couple enseignant-apprenant. D'un côté, l'enseignant valorise la compétence technique, le sens de la rigueur et la capacité d'innovation; de l'autre, les apprenants sont à la recherche de relations empathiques. Pour faire évoluer les relations entre enseignant et apprenants. Selon GALAUD ANNE :

> *« Pour renforcer la motivation et les compétences des élèves, la clé du succès tient en un mot : empathie ! C'est ce que tend à démontrer une étude de grande ampleur menée par trois universités finlandaises (en anglais). Depuis 2006 et jusqu'à 2016, les chercheurs suivent les parcours de plusieurs milliers d'enfants, en se focalisant sur les interactions avec leurs professeurs, ainsi que les coopérations entre parents et enseignants* »[1]

La relation entre l'enseignant et l'élève n'est pas une relation éphémère. On gère un groupe- classe mais on enseigne et éduque de façon individualisée chaque apprenant. Le meilleur enseignant c'est surtout celui qui convient à l'élève, dans son discours, sa gestion, sa psychologie et sa pédagogie. Cette gestion participative permet d'impliquer chaque apprenant dans les étapes du processus de l'enseignement/apprentissage et d'élever sa motivation. Dans un cadre d'une communication positive et constructive, cela se traduit par des interventions fréquentes (consignes, stimulations, questionnements), un comportement traduisant la confiance dans la capacité de réussite, ou encore l'émission de remarques positives.

Ce n'est qu'à ce moment que la relation entre l'élève et l'enseignant devient primordiale pour stimuler et rehausser la motivation de l'apprenant qui ne croit plus en ses capacités. En toute évidence, un apprenant qui n'est pas motivé ne voudra pas travailler et avec le temps, il va se démotiver, se dévaloriser. Par la suite, il peut même déranger en classe. Du coup, la matière ne l'intéresse pas. Cette situation devient problématique parce que l'élève qui n'était déjà pas motivé ne le sera pas davantage. En l'occurrence, il y a lieu de s'inquiéter puisque souvent l'élève va accumuler des échecs. Selon MARIE-CLAUDE BELIVEAU, orthopédagogue et psychoéducatrice *« l'enfant peut présenter des difficultés*

1 *GALBAUD A., : **L'empathie de l'enseignant, source de réussite scolaire**, Sciences humaines, n° 278, 2016/02, p.10)*

d'apprentissage par simple manque d'arrimage entre son style cognitif et celui de son enseignant »[1]

Il faut donc vraiment que la concordance soit parfaite. Il est faux de croire que l'apprenant qui est en échec va pouvoir, du jour au lendemain, être remis sur la bonne voie ; c'est plus long que cela, surtout si l'apprenant a accumulé beaucoup de retard. Il arrive fréquemment que l'apprenant soit suivi tout au long de l'année scolaire.

C'est une formule parfaite quand l'apprenant a envie de travailler avec son enseignant. Cela veut dire que lors de leur séance, non seulement l'apprenant va pouvoir avoir du plaisir avec le professeur tout en apprenant, ce qui est stimulant et motivant, mais encore, cela lui donnera confiance en lui et rehaussera son estime qu'il a de lui-même ainsi que de sa perspective de réussite à l'école et pour son futur.

2.1.3. Un dynamisme pensé dès le départ

La vision qu'apporte l'approche de la didactique de la littérature apparaît comme un des maillons clefs pour moderniser et dynamiser l'enseignement du fait littéraire. Depuis l'apparition des recherches dans ce domaine, le regain du dynamisme des pratiques littéraires s'est affermi. Son essor se traduit aujourd'hui par le développement de nombreuses approches pour favoriser ces pratiques dans la classe de FLE.

Outre le développement des programmes éducatifs, la discipline se voit dotée de la mission de devenir le catalyseur de la réforme et de la modernisation de l'enseignement des langues. La recherche met l'accent sur la promotion des pratiques littéraires et le développement fondés sur l'innovation. Elle offre des programmes de formation et aide à mieux communiquer les connaissances scientifiques issues du secteur universitaire et des instituts de recherche aux parties intéressées dans ce domaine.

L'objectif était d'apporter des propositions concrètes pour favoriser le développement des activités littéraires dans le cours de français grâce à un nouveau dispositif

[1] BÉLIVEAU, M-C*: **Dyslexie et autres maux d'école : Quand et comment intervenir,*** Édition du CHU Ste-Justine, Montréal, 2007, p.15.

La didactique de la littérature est un élément incontournable du paysage scolaire actuel de tous les pays. Depuis plus de 20 ans, elle œuvre pour le dynamisme de l'enseignement des langues. Cela s'exprime par une multiplicité des activités (atelier d'écriture, lecture et de création, etc.) et par la construction de projets dans des lieux. Ce dynamisme suppose cependant que l'offre soit valorisée.

L'innovation et la recherche de la performance sont pleinement présentes dans les activités littéraires. Les apprenants utilisent de plus en plus des matériaux innovants et mettent en œuvre des techniques de travail performantes. La diversité des activités artistiques permet à chacun de construire son rythme d'apprentissage à sa mesure. Une bonne pratique est une action qui a fait ses preuves et qui est recommandée comme modèle. L'expérience réussie, testée et validée mérite d'être partagée par l'ensemble des pays.

2.1.4. Une approche didactico-ludique de la littérature

Il y a quelques années, les activités littéraires paraissaient très rigides, et cela convenait de moins en moins aux apprenants. C'est aussi encore basé sur la recherche de l'excellence, ce qui ne convenait pas non plus à tout le monde. Certains apprenants sont stimulés par la littérature, d'autres non. De plus, on applique les standards de l'école en mettant des notes plutôt que d'insister sur le fait de faire de la littérature pour soi. Il faut faire en sorte que la littérature soit une expérience positive.

Il faut y aller plus par la créativité et les valeurs des jeunes pour les amener à vouloir s'habituer à la rigueur de la pratique. S'ils aiment, ils auront envie de s'améliorer, et donc de travailler. Pour leur donner le goût, il faudrait laisser plus d'espace à l'improvisation et à la création. Des espaces où ils font de leur mieux pour s'y retrouver. Aujourd'hui, les apprenants sont tentés par le fait d'être les producteurs de leurs propres textes. Ils ne veulent pas rester dans le carcan des demandes d'un professeur, n'aiment pas toujours reproduire une partition créée par d'autres. Ils veulent apprendre à l'oreille, inventer. Toutefois, il y a beaucoup de réticences du milieu à s'ouvrir à ce genre de méthodes, car les professeurs actuels n'ont pas appris comme ça. Si les jeunes sont indéniablement tentés par l'aventure artistique ; ils cherchent avant tout dans les pratiques littéraires et artistiques une manière de s'exprimer et de se monter.

Différents ateliers ont permis aux écoliers d'aborder le fait littéraire dans une approche ludique. Cette démarche met l'apprenant au cœur de la stratégie, en reconnaissant son rôle fort de partenaire dans l'acte pédagogique.

L'approche didactico-littéraire vise à proposer de nouvelles formes de transmission. Donner l'occasion aux apprenants d'expérimenter de nouvelles méthodes d'apprentissage, tout en leur donnant le goût d'apprendre de lire et d'écrire. Un parti pris souhaitant faire disparaître les pratiques traditionnelles caractérisées par la rigueur et l'ennui. La didactique de la littérature apporte une approche enrichie, s'étendant au-delà de la littérature. L'idée est de montrer de nouveaux contenus, tisser des ponts entre différents genres littéraires et enseignement du FLE, en adoptant de nouvelles créations interactives dans les contextes social et scolaire. L'ensemble des problématiques relatives à la littérature pour des fins didactiques sont abordées à travers de bonnes pratiques. Elles concernent tous les domaines littéraires qui intéressent aussi bien les enseignants que les apprenants.

En progression constante depuis vingt ans, ce nouveau champ répond à une demande croissante de la part des pédagogues et concepteurs de programmes et manuels scolaires qui recherchent une ambiance à la fois éducative, conviviale et ludique.

2.1.5. La coopération comme principe dans le processus d'enseignement / apprentissage

La philosophie du travail coopératif, en didactique de la littérature, est fondée sur des valeurs et des principes qui lui sont propres et qui forment la base de son éthique. Ces principes font l'unanimité au sein de la communauté des chercheurs.

Il est clair qu'une telle approche accorde à la coopération, dans le contexte scolaire, un rôle majeur dans la classe, aussi bien en théorie qu'en pratique. La coopération va acquérir, au sein de cette approche, une dimension réaliste de l'enseignement/apprentissage du FLE fondée sur l'analyse concrète de la réalité qui va s'imposer dans ce cadre et marquera notamment le grand dessein de réforme de l'ordre pédagogique qu'elle développa dans les années 2000.

Les apprenants disposeront d'une nouvelle méthodologie pour mettre en œuvre la coopération et bénéficieront d'un apprentissage individuel et un diagnostic personnel sur leurs pratiques coopératives mises en situation. La coopération est fréquemment envisagée

comme un levier pour l'innovation dans les classes, comme le soulignent les auteurs de la citation suivante « *La compétition égoïste doit disparaitre de l'éducation et être remplacer par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité*»[1]

De leur coté, MOREAU ANDRE et RUEL JULIE ajoutent à ce propos « *Le partenariat suppose un engagement formel de chaque participant, qui investit une part de ce qui lui appartient, dans le but de réaliser quelque chose en commun »*[2]

Au fil des années, la coopération a incontestablement prouvé qu'elle est une formule d'enseignement et de formation efficace, flexible et adaptable aux différents besoins des apprenants aspirant à améliorer leurs compétences. À ce propos, BAUDRIT ALAIN affirme que : « *La coopération est promue au rang de facteur essentiel du progrès intellectuels. Il va sans dire, d'ailleurs, que cette innovation ne prend quelque valeur que dans la mesure où l'initiative est laissée aux enfants dans la conduite même de leur travail»*[3]

Que cela soit dans la mise en place de réseaux de partage d'expériences ou dans la coopération entre classes dans la même école ou d'écoles différentes. Les échanges d'expériences sont cruciaux pour permettre des rétroactions et des adaptations rapides aux nouveaux usages.

2.1.6. L'usage des réseaux sociaux

Les réseaux sociaux font désormais partie intégrante de la vie scolaire et sociale des apprenants. En effet, les apprenants aujourd'hui, sont caractérisés par le rapport avec les technologies modernes de la communication. Celles-ci offrent des possibilités d'accès à une série d'opportunités que les générations précédentes n'avaient pas. Les innovations technologiques se sont développées et les jeunes évoluent dans un milieu ultra connecté. De nouvelles manières de communiquer, (de faire ses devoirs, de travailler, de composer,

[1] DUBOIS Laurent DAGAU Pierre-Charles, ***L'apprentissage coopératif*,** disponible sur : http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/cooperation.htm consulté le 12/06/2015

[2] MOREAU André. C, RUEL J, et al : ***De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive***, VOLUME XXXIII:2, AUTOMNE 2005, P.150

[3] BAUDRIT Alain : ***L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique***, De Boeck, Bruxelles, 2005, p.15

de rédiger, etc.,) émergent à l'heure du tout Internet, et les avis sont nombreux sur l'avenir des pratiques pédagogiques classiques par rapport à cette modernisation envahissante.

Dans ce contexte, les anciennes approches ne fonctionnent plus et l'expérience transmise par les pratiques pédagogiques précédentes devient rapidement inefficace et obsolète. De plus, de nouvelles pratiques pédagogiques, sociales et didactiques adaptées deviennent indispensables pour que le processus d'apprentissage ne stagne pas.

> *« La présence de la littérature en ligne n'est plus un phénomène nouveau et la place qu'elle prend sur le web augmente constamment. À preuve, des projets tels que les revues de recherche et de création Le crachoir de Flaubert et Quartier F, l'initiative Opuscules – Littérature québécoise mobile ou le récemment ressuscité Poème Sale, attestent de la viabilité et du dynamisme de la publication de textes littéraires inédits et confirme que la publication papier n'est plus un passage obligé. Or, si la littérature électronique – celle prenant appui sur le potentiel des modalités procédurales inhérentes à l'environnement informatique – fait l'objet d'une attention critique importante, les pratiques littéraires plus "classiques" comme le blogue littéraire, le carnet de résidence, l'essai en ligne et les vitrines d'écrivains et écrivaines n'ont pas souvent eu droit à une étude aussi rigoureuse et systématique que celle proposée par Gilles Bonnet dans son essai Pour une poétique numérique. »*[1]

La complexité et l'évolution permanente des ces technologies (Web, réseaux sociaux, Smartphones, tablettes etc.), combinées aux demandes croissantes d'information en temps réel de la part des utilisateurs, conduit pédagogues et spécialistes dans le domaine des moyens de communication à appréhender leur stratégie de communication éducative de manière globale et transversale : stratégie en ligne ou hors ligne, apprendre sur mobile, etc. Les apprenants sont ainsi amenés à modifier considérablement leurs habitudes et stratégies d'apprentissage et à repenser leur de vie pour s'adapter à cette nouvelle donne.

[1] GILLES B : ***Pour une poétique numérique. Littérature et internet***, Paris, Hermann, 2017, 368 p.

L'invention et le développement successifs de la télévision dans les années cinquante , de la vidéo à la fin des années quatre-vingt, de l'ordinateur et l'utilisation didactique d'Internet à la fin des années quatre vingt-dix, et plus récemment, l'invention des supports didactiques mobiles tels que téléphones et tablettes mobiles depuis le début des années deux-mille , qui permettent d'avoir accès à des contenus éducatifs et offrent une diversité d'expériences aux écoliers, ont concurrencé frontalement le tableau noir et même l'enseignant.

Beaucoup d'initiatives étaient portées par des chercheurs dans ce domaine ayant naturellement intégré les nouvelles pratiques liées à internet (visionnage sur les plateformes de vidéos en ligne comme Youtube, ou encore facebook) comme environnement complémentaire plutôt que menaçant pour la classe. Cette dernière reste le lieu physique de l'enseignement/apprentissage, de réunion et de sociabilisation.

L'utilisation des réseaux sociaux à l'école, reste de toute évidence suffisamment désirable pour être constamment remis au goût du jour. Ces nouveaux supports pédagogiques permettent aux enseignants de varier leurs aides didactiques et d'enrichir leurs cours et de renforcer leur rôle de rénovateurs auprès des apprenants qui ont des pratiques pédagogiques et culturelles constamment en évolution. Dans cette optique, les salles de cours deviennent une vitrine des nouvelles pratiques pédagogiques, grâce à des supports physiques et mêmes virtuels pour asseoir toujours plus sa singularité auprès des apprenants. Repenser l'offre de la classe induit inévitablement de repenser son image passant par la création de nouveaux supports de communication, soignés et en cohérence avec l'identité du lieu.

> « *Beaucoup de temps où je m'ennuyais un peu, il faut le dire… La métho, d'une session à une autre, d'un cours à un autre, c'est redondant. J'ai donc récupéré les diaporamas PowerPoint que j'utilisais déjà et je les ai transformés en vidéos pour les déposer sur YouTube* […] *Il me suffisait d'enregistrer une narration, de mettre le résultat en ligne et de transmettre l'hyperlien aux élèves. Ensuite, je concevais une activité qui, au retour en classe, obligerait les élèves*

à s'approprier certains contenus (par exemple, ceux relatifs à l'analyse littéraire) en tenant compte des explications fournies dans les vidéos. »[1]

Les réseaux sociaux de communication et les outils numériques sont utilisés de manière centrale et parfaitement intégrés par les établissements scolaires. Les outils numériques permettant une proximité nouvelle entre enseignants et apprenants.

Les écoles peuvent désormais impliquer leurs apprenants dans la vie de la classe formant ainsi une génération active autour des pratiques littéraires. L'apprenant peut laisser sa trace, se servir du lieu, avoir le sentiment qu'il en fait partie et l'enrichir de ses propres contributions. L'essor des cafés-littéraire, des blogs, sur internet -des sites créés et gérés par des apprenants- illustre particulièrement ce mouvement. Ils symbolisent toutefois, les relations décomplexées qu'entretiennent enseignants et apprenants usant des technologies de leur temps pour améliorer la qualité de l'enseignement des langues, selon le témoignage de BOURDAGES

«*Au terme du premier tiers de la session, mes élèves rédigent leur première dissertation, une partielle, qui consiste en deux ou trois paragraphes de développement. Une fois cette dernière corrigée et remise, ils regardent une vidéo portant sur la construction de l'introduction et de la conclusion. Tout en prenant des notes, ils doivent formuler des questions (s'ils en ont), qu'ils pourront me faire parvenir par messagerie interne ou m'adresser au début du cours suivant. Ce cours – une fois les interrogations clarifiées – est d'abord consacré à la rédaction individuelle de l'introduction et de la conclusion de leur dissertation partielle. Toutefois, afin de gagner de précieuses minutes, je leur demande dorénavant de faire ce travail en devoir immédiatement après avoir regardé la vidéo. Ensuite, en équipe, ils lisent les productions des uns et des autres. Leur objectif : déterminer laquelle leur apparait l'introduction idéale, et de même pour la conclusion. Une fois leurs décisions arrêtées, ils doivent s'assurer que les textes retenus sont impeccables, car ceux-ci seront au final présentés et évalués à voix haute par toute la classe, particulièrement par l'enseignant. La séance plénière terminée, je les retourne à leurs propres rédactions pour qu'ils en fassent l'autoévaluation. J'invite également les élèves qui le désirent à venir me rencontrer à mon bureau afin de calmer certaines*

[1] www.youtube. com/channel/UCEAfdz2dQt_7kIL_DU_F_vg

hésitations persistantes. Dans l'intervalle, j'assemble les exemples présentés en classe pour leur fournir un modèle « parfait » de chacun des deux types de textes, sur lequel ils pourront s'appuyer. Le tableau 1 expose de façon synthétique l'expérimentation. »[1]

Ces moyens facilitent les interactions pédagogiques et le partage d'information entre enseignants et apprenants ou entre enseignants et enseignants. À l'intérieur d'un groupe, se créent un réseau de contacts avec d'autres usagers et le parcourent afin d'échanger.

2.2. Montrer de nouveaux contenus : S'ouvrir aux nouvelles pratiques

Vivre de nouvelles expériences, explorer des nouveaux paradigmes, et permettre une meilleure innovation via compréhension systémique des enjeux et pratiques littéraires. On oppose aujourd'hui le vieux paradigme de l'enseignement des langues étrangères en tant que socle conceptuel, éducatif, psychologique, sur lequel se sont édifiés nos systèmes éducatifs, à un nouveau paradigme émergeant en tant qu'il est en rupture avec ce socle ancien pour prendre racine dans un autre socle. L'innovation consiste à recréer du lien, mobiliser l'intelligence individuelle et collective, autoriser chacun à s'exprimer, donner un avis sur un procédé, renforcer les liens entre entités et instaurer des moments de convivialité au sein d'une classe. Il convient à la fois de développer mais aussi de faire connaître ces pratiques**.**

Il existe de nombreuses manières de retrouver ce qui a été perdu : les espaces collaboratifs, l'esprit d'équipe, les ateliers de lecture et écriture, les évaluations étendues, etc. Aujourd'hui, la collaboration ne se borne pas à la classe, elle s'étend à présent aux relations avec des différents domaines artistiques et technologiques. L'innovation est avant tout d'ordre littéraire, artistique et culturel. Elle impacte les valeurs, les croyances, les comportements les attitudes et modifie généralement en profondeur les pratiques héritées des époques précédentes.

Les projets autour des pratiques littéraires s'inscrivent dans le cadre des activités artistiques en temps scolaire et extra-scolaire. Ces pratiques sont définies par des projets de recherches qui stipulent les objectifs spécifiques et les moyens mis en œuvre. Il s'agit

[1] BOURDAGES E *: **Littérature active: enseigner autrement dans les classes de français du collégial*** (Première partie), Volume 20, numéro 1, 2014

de retrouver un positionnement plus positif et créatif face à l'apprentissage en permettant à l'apprenant de trouver, d'y trouver de nouveaux rapports plaisir, réussite, personnalisation, échanges. Affirmer sa personnalité dans un groupe grâce à l'expression et à l'individualisation du travail. Développer une approche de l'art en milieu scolaire, son imagination et sa créativité.

Les activités littéraires et la création artistique sont ainsi mises en avant dans les stratégies de rénovation des contenus éducatifs menées par les spécialistes. Les pratiques littéraires qualifiées d'innovantes proviennent des équipes pédagogiques concernées eux-mêmes et sont davantage le fruit de convictions de chacun et de chacune, en réponse à une situation d'échanges entre personnes, « *La difficulté n'est pas de comprendre les idées nouvelles mais d'échapper aux idées anciennes.* »[1] disait J-M KEYNES

En coïncidence avec l'apparition des nouvelles technologies de la communication, les pratiques littéraires (opéra, théâtre, café-littéraire, etc.) se sont fortement développées. Dans la continuité du travail d'innovation, un nombre grandissant d'établissements éducatifs organisent des évènements articulant didactiques et autres arts : diffusion de série, séances de vidéo clip, réalité virtuelle, jeu vidéo, podcast, radios, etc. Quant à transposer cette pédagogie dans une classe, cela dépend de la collaboration de tout un chacun.

2.2.1. Initiation à l'adaptation cinématographique des ouvres littéraires

L'adaptation est une transformation d'un état à un autre comme le souligne LAIB AHCENE « *il s'agit de changer l'aspect et la nature de l'œuvre littéraire pour donner un caractère plastique au film, du moins en temps qu'unité autonome.»*[2]

L'ère est à l'hybridation des supports, des médias et des formes d'expression littéraire. Depuis quelques années, les activités de l'adaptation cinématographique initialement conçues pour usage éducatif ont commencé à trouver leur place dans les salles de cours. Leur diffusion porte de forts enjeux pour l'école : enjeux éducatifs,

[1] KEYNES J-M cité par Lavoie, M : ***Inflation, chômage et la planification des récessions*** : la Théorie générale de Keynes et après. L'Actualité économique, 1985, P.P 171–199.

[2] LAIB. A : ***L'adaptation cinématographique, entre fidélité infidélité à l'œuvre littéraire à l'exemple de L'opium et le bâton***, Synergies Algérie n° 13 - 2011 pp. 165-174

interdisciplinaires et culturels. D'un point de vue stratégique, le recours à ce type d'activités permet à l'école d'être une vitrine de promotion de ces nouveaux contenus, tout en faisant de la classe le lieu de la création.

Les adaptations d'œuvres littéraires, de bandes dessinées, de biographies, etc., sont très nombreuses au cinéma et beaucoup moins dans le contexte scolaire. Or, les recherches sur la littérature et l'adaptation cinématographique, sont d'une grande richesse et peuvent servir d'appui à ce type de préparation (Chauvin 2010 ; Letort 2010 ; Maury 2010a et 2010b). Établir des rapprochements et des comparaisons est un exercice stimulant, qui permet préalablement à sa réalisation de multiplier les occasions d'exposition à la langue étrangère à travers le visionnage d'un grand nombre de films. Ces séances proposent aux apprenants de se mettre dans la peau d'un scénariste, d'un réalisateur ou d'un acteur. L'originalité de la démarche réside dans l'interaction entre le groupe-classe et l'incarnation des rôles.

L'exercice initiation à l'adaptation cinématographique des textes littéraires : (roman, pièces théâtrales, etc.), est fondé sur deux axes pédagogiques : un atelier d'écriture et des séances collectives d'analyse des travaux réalisés par les apprenants. L'enseignant analyse à chaque session les textes écrits, dans un cadre individuel et/ou collectif. Il dispense un cours et diffuse ensuite le film déjà adapté, réalisé, produit et diffusé dans les salles de cinéma. La classe est avant tout un lieu d'expérimentation pratique, où chaque apprenant s'initie, non seulement à l'adaptation cinématographique mais à toutes les pratiques littéraires. Comme le rappelle VANESSA LOUBET-POETTE

> *« Les caractéristiques techniques du film, les éléments généraux relatifs à l'adaptation cinématographique ou quelques grands courants et genres cinématographiques sont définis et mis en application par des exercices. C'est dans ces pages que nous pouvons le mieux mesurer la rigueur d'analyse et le niveau de compétences attendus chez les élèves.* »[1]

[1] VANESSA L-P, : ***Programmes, manuels scolaires, quel(s) cinéma(s) pour le cours de français au lycée ? Observations critiques et didactiques»,*** **Les Cahiers de Didactique des Lettres** [En ligne], Numéro en texte intégral, La place de l'image dans l'enseignement de la littérature, Analyses d'outils pédagogiques, mis à jour le : 30/01/2017, URL : https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/115.

Grâce à cette activité les apprenants sont amenés à :

- Adapter une nouvelle littéraire en scénario de court-métrage dialogué.
- Concevoir un dossier de projet d'adaptation (note d'intention, synopsis, scènes dialoguées) d'un roman dont ils sont l'auteur ou issu du domaine public.

Les films permettent de développer des compétences qui ne sont que trop peu exploitées dans le quotidien de la classe. En effet ils « *répondent à des intelligences et à des styles d'apprentissage parfois mis de côté ; par exemple, ils permettent de motiver tous les élèves visuels et d'encourager les non-visuels à développer ce style d'apprentissage* »[1]

La rédaction des scénarios des films devient au cours du temps une source précieuse de conservation de la langue parlée d'une époque concrète, même s'il ne s'agit pas du langage tout à fait spontané. Le film serait donc une source de motivation qui concerne tous les élèves et pas seulement les plus performants. « *offrent une autre façon de présenter de l'information, d'enrichir le vocabulaire et de renforcer l'acquisition de concepts grammaticaux en sortant l'élève du contexte pédagogique traditionnel* »[2]

Les apprenants sont invités à s'immerger dans un jeu de rôle géant inspiré par l'univers d'un film. Une recette étonnante qui renouvelle l'expérience cinématographique où l'apprenant, selon le contexte, devient acteur, scénariste, réalisateur ou autre.

[1] L'exploitation des films en classe, Education et Développement de la petite Enfance. 2008. Disponible sur : http://camet-camef.ca/images/LexploitationdesfilmsenclasseIPE.pdf. consulté le 11/12/2016 p. 56

[2] Ibid p. 57

Les films permettent aussi de parler des différentes techniques de réalisation, du jeu des acteurs, des différents métiers, des thèmes abordés, de l'adaptation littéraire au cinéma, etc. Les élèves s'initient au domaine du cinéma à : écriture du scénario, calendrier du tournage, rôle des différentes professions, tournage. Les ateliers ludiques accompagnent la diffusion d'un film. Dans le cadre de ces ateliers qui se veulent coopératifs, chacun à tour de rôle est invité à présenter tout ou une partie de ses projets : lire une séquence de scénario, lire un scénario entier, projeter un documentaire, un chapitre de roman, etc. À travers cette activité on cherche à déporter le mode du cinéma dans le contexte scolaire.

2.2.2. Le vidéo clip

L'utilisation du vidéo clip s'inscrit dans un cadre pédagogique global qui fait largement appel à des documents authentiques, actuels et périssables.

On peut définir deux types de supports pédagogiques : les documents programmés (le manuel scolaire, par exemple) qui organisent l'acquisition progressive des connaissances et donnent à l'apprenant des points de repères et les documents éphémères complémentaires (chansons, articles de presse, photos, documents audiovisuels et autres documents authentiques) choisis pour faire entrer le monde extérieur dans la classe et dont le matériau linguistique n'est qu'indirectement dépendant du niveau linguistique des apprenants.

Les vidéos clips constituent désormais un point essentiel dans une société basée sur l'image et la parole, et il y a fort à parier que cela va aller qu'en s'accentuant dans le futur. En effet, les vidéos utilisées en pédagogie présentent des avantages similaires à ceux des supports didactiques traditionnels (textes, manuels, affiche publicitaire etc.). Elles donnent l'occasion à l'apprenant de découper la matière selon sa volonté, de s'arrêter plus longuement sur une notion, d'y réfléchir et, conséquemment, de prendre le temps de formuler des questions précises tout au long du visionnement, questions qu'il pourra ensuite soumettre à son enseignant en classe. En plus de faire en sorte que les élèves n'arrivent plus au cours comme des récipients vides prêts à remplir, l'activité libère un temps considérable en classe, avantage que certainement les apprenants vont grandement apprécier. Davantage de temps pour pratiquer, pour échanger, pour évaluer et amincir le mur qui s'érige souvent entre les apprenants et l'enseignant en prestation magistrale. Ça permet, selon OBERHUBER de traiter :

> *« l'aspect communicatif du clip et l'étude de ses réalisations esthétiques » en élaborant un modèle d'analyse « basé sur l'application des principes de la sémiologie de la communication ». Elle considère donc trois fonctions de la communication qu'elle distingue « selon la signification transmise par les images »*[1]

Précisant bien que ces trois fonctions peuvent parfois se combiner dans un même clip. De ce fait, le clip sert de déclencheur d'activités, supports d'expression orale et écrite. Travailler avec le vidéo clip, ce n'est pas regarder et écouter une chanson.

Support didactique, le vidéo clip a le format idéal pour être utilisé dans une séance : il constitue une unité sémantique courte (chanson et mise en image). C'est un document vivant, appartenant résolument au monde contemporain ; l'aspect linguistique est constitué par l'étude du texte de la chanson, mais aussi par le travail de réflexion sur le visuel et le sonore, les activités orales et écrites, les échanges entre apprenants pour lesquels le clip sert de déclencheur.

> « *Le lien productif entre la prise en compte de la spécificité de la vidéo et les objectifs linguistiques […]. En rendant les élèves attentifs à l'implicite de la composition de l'image et aux caractéristiques de certains plans particulièrement repérables dans le document étudié, les professeurs de langue vivante jouent le rôle que l'on attend d'eux »*[2]

[1] OBERHUBER, A *: **La génération clip : de l'explosion de l'image au temps des médias*** in Mathis, U. : *La chanson française contemporaine. Politique, société, médias. Actes du symposium du 12 au 16 juillet 1993 à l'Université d'Innsbruck.* (1995) Innsbruck, p. 265

[2] INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE en France, 1999. p.7

Il rend *donc l'*apprenant plus autonome, responsable et plus concentré et aura une meilleure mémoire. Outre son aspect propice à l'écoute, le vidéo clip favorise l'apprentissage de la parole.

> « *Le clip vidéo s'inscrit donc dans une problématique pluridimensionnelle d'ordre générique (le rapport entre la chanson et sa mise en images), artistique (le rapport entre la réalité et la représentation imagée, par exemple), technique (comment est-il « fait » ?), éthique et idéologique (puisqu'il conduit à véhiculer l'image d'un artiste, des valeurs, un message, etc.), et pragmatique (il établit un rapport particulier au spectateur).Son exploitation en classe devrait nécessairement considérer ce support pour ce qu'il est réellement (une arme commerciale bien qu'artistique) et non simplement comme un simple divertissement plaisant (ce qu'il peut évidemment aussi être…), propice à égayer le cours ou à le rendre plus motivant (ce qui peut évidemment aussi être le cas…).*»[1]

Le vidéo clip est un support de la diversité de l'offre la didactique de la littérature. Cela conduit à un plus grand pluralisme du choix de l'enseignant, c'est bon pour lui et pour l'apprenant. Il est aussi devenu un média omniprésent, qui s'étend à l'ensemble du temps libre et du temps de l'école. En effet, il est fréquent de voir des jeunes dans la rue, dans les transports, à la bibliothèque, etc., avec un casque audio autour du cou. Oreillettes, Casques et écouteurs, branchés au Smartphone sont la règle.

2.2.3. Le jeu vidéo

Le jeu vidéo, depuis les années 2000, est devenu le support didactique d'enseignement des langues de bon nombre d'initiatives à caractère éducatif ou culturel et représente pour beaucoup un outil pédagogique intéressant par sa dimension pluridisciplinaire *« Le mouvement des jeux sérieux a débuté en 2002 quand l'armée américaine a réalisé le jeu vidéo America's Army. »*[2] De par sa diversité le jeu vidéo est un outil au service d'un projet (éducatif et/ou didactique) visant à l'émancipation de l'apprenant à travers ses expériences et la vie de groupe.

[1] Gourvennec L : ***Questions pour l'utilisation du clip vidéo en classe de langue***. Adjectif.netMis en ligne mercredi 10 juillet 2013 [En ligne] http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article244

[2] Tresse Julien : ***Enseigner avec les jeux vidéo : vers une pédagogie vidéoludique*** 2012 http://jtresse-psy.blogspot.fr/p/enseigner-avec-le-jeu-video.html , Consulté le 20/10/2013

La démarche mixte littératiro-ludique s'inscrit dans cette démarche en travaillant en relation avec, Un temps pour le plaisir de s'écouter et s'improviser. Improvisation « libre », ça veut dire que ça concerne aussi bien le mouvement, la danse, le théâtre, la musique, le dessin, la voix, le jeu indéterminé, la manipulation d'objet, etc. Et qu'il n'y a ni prof ni cours. C'est plutôt un laboratoire d'improvisation. « *Le jeu vidéo devient peu à peu un objet d'étude scientifique légitime. Il y a aujourd'hui, pour prendre un exemple presque au hasard, plus d'écrits et de recherches sur ce nouvel objet que sur le jouet pourtant fort ancien.*»[1]

Il ajoute en définissant le jeu vidéo :

« *Application informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (Serious)tels,de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game) »*[2]

Des expérimentations récentes ont introduit les jeux vidéo au cœur de la salle de cours. Les apprenants jouent et regardent en prenant notes. Le jeu vidéo est un autre bon exemple de faire découvrir la langue et sa manipulation. Pourtant malgré l'importance du nombre d'écoles qui l'utilisent, sans utilisation reste limitée au bon sens de chacun dans certains domaines (politique...). Le jeu permet de développer les compétences de base utiles à tout apprenant. Cet outil pédagogique constitue donc un bon support de socialisation pédagogique pour les enfants et les adolescents.

2.2.4. Les séances de lecture plaisir : café-lecture

S'il est vrai que de plus en plus des jeunes font de la lecture, il en demeure toutefois une proportion non-négligeable qui n'accorde aucune importance à cette activité ce qui laisse penser qu'elle ne s'inscrit pas dans la représentation qu'on peut se faire de la lecture,

[1] Ibid

[2] ALVAREZ J.,: *Du **jeu vidéo au serious game, Approches culturelle, pragmatique et formelle***, Thèse, Toulouse, 2007, p.364

à savoir un engagement intellectuel volontaire régulier. Cette activité à pour objectif de faire barrage à toute forme de démission vers laquelle certains apprenants se dirigent sans le savoir. Cette activité est un moyen convivial de découvrir la littérature. Au cours de la séance, l'apprenant peut s'exprimer et faire sortir ses émotions.

La lecture est un bon moyen pour se vider la tête et se détendre. Après une séance de lecture, on a une meilleure image de soi, on sait qu'on a fait du bien à notre esprit et on sent un petit peu fier quand même! « *Enseigner la littérature est assimilé à vivre et à partager un plaisir, et à donner accès à ce plaisir* »[1]

En classe de FLE, ces situations sont l'occasion pour les élèves de construire des connaissances littéraires et de s'approprier des structures textuelles (découvrir le conte en randonnée ou les récits emboîtés, comparer des œuvres en fonction du rapport que la fiction entretient avec le réel, du rapport texte et illustrations, des intentions de l'auteur, etc. Dans ce sens JEAN-LOUIS DUFAYS écrit :

> « *La littérature y apparait, de toute évidence, comme une matière centrale de l'enseignement du français, mais beaucoup d'enseignants et de formateurs ont manifestement des difficultés à renouveler les formes de sa transmission et à mettre en œuvre à son propos des savoirs et des cadres théoriques suffisamment riches* »[2]

Les conditions de pratique de la lecture doivent être agréables et confortables pour les apprenants comme pour l'enseignant. Les séances de lecture peuvent se dérouler au sein d'un groupe ou de façon individuelle. On peut alors profiter du groupe pour faire des exercices de répétition

En outre, les séances de lecture sont une façon de faire une pause dans une journée à la fois longue et fatigante. La lecture, dans ce sens, peut permettre aux apprenants de se sentir mieux dans leur corps.

[1] Jean-Louis Dufays, : **La lecture littéraire, des « pratiques du terrain aux modèles théoriques** , Lidil [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 30 septembre 2013. URL : http:// lidil.revues.org/60. p4.
[2] ibid

Avec la didactique de la littérature un nouveau cadre pour les séances de lecture est né, comme l'explique COUET-BUTLE **:**

> « *Les programmes de l'école primaire de 2002, puis de 2007 constituent une légitimation de travaux et d'activités qui se pratiquaient déjà depuis longtemps dans les classes. Ils introduisent désormais la littérature, non plus uniquement comme support pour la maîtrise de la langue, mais comme objet littéraire objet d'apprentissages spécifiques. Une liste d'ouvrages pour le cycle 3 a été constituée et remise à jour dans l'objectif de permettre à tous les élèves de partager une même culture littéraire, de guider les choix des enseignants, et de proposer des trajets et parcours de lecture adaptés aux élèves. Il est important, au long du cycle 3, de créer un réseau de références qui abordent des genres très différents, c'est pourquoi la liste se compose aussi bien d'albums que de romans, textes de théâtre, textes poétiques, contes et bandes dessinées. C'est autour de ce réseau de références que peuvent s'agréger petit à petit de nouvelles lectures, pour constituer une culture littéraire Une liste ne peut jamais être idéale, mais le principe même de la liste permet de s'interroger sur les critères qui peuvent présider au choix des titres pour les élèves de cycle 3 »*[1]

À travers la lecture, les élèves assoient une culture commune. Comme dans tous les domaines disciplinaires, il convient, en littérature, d'élaborer une programmation réfléchie et structurée. L'accumulation de textes choisis en fonction de la saison, du thème ou du coup de cœur n'aide pas les élèves à structurer des connaissances. C'est pourquoi les ateliers de lecture proposent un parcours de lecture pour faciliter la programmation des acquis en littérature**.** Les élèves peuvent, à partir de ce capital de textes littéraires, lier les histoires entre elles. Ainsi, ils commencent à structurer les connaissances construites à travers des lectures offertes en réseau. Selon TAUVERON « *Cette littérature est le*

[1] COUET-BUTLE.M. ***: DES CRITERES DE CHOIX DES OUVRAGES ET DES PRATIQUES DE LECTURE A L'ECOLE ,*** CDDP de l'Allier, mercredi 26 septembre 2007

terrain privilégié pour initier les jeunes enfants à la lecture et à ses plaisirs car elle a du jeu et le sens du jeu »[1]

De même, en France, les programmes de 2000 soulignent que :

« *Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur… Par là, et par là seulement, l'habitude de fréquenter les livres devient progressivement une culture*. »[2]

Enfin, lire des textes littéraires amène les élèves à comprendre le réel à travers la fiction, mais aussi à ressentir des émotions littéraires, à vivre des aventures à travers des personnages en s'identifiant à eux, à réfléchir sur soi, sur les autres**.** . Nous prenons plaisir à vivre ces expériences littéraires, du moins sur le plan didactique et pédagogique, tous mes élèves parce qu'ils trouvent les clés pour entrer dans le monde des histoires.

L'enseignant peut alors élaborer des séances "à thème" en fonction des objectifs de ses apprenants et obtenir ainsi un programme équilibré et efficace à long terme. Les séances de lecture lui permettent d'incorporer une très large palette d'activités et d'exercices, notamment de renforcement. Cette pratique est destinée à sensibiliser les apprenants à la question du genre. Cela le rend parfaitement adaptable à tous les profils des apprenants, quels que soient leur expérience et leur niveau intellectuel.

Tout le monde n'apprécie pas forcément la littérature. Les séances de lecture aident ceux qui habituellement n'aiment pas la lecture, à prendre plaisir lors de leur séance d'exercice. Lorsqu'ils viennent dans la salle de lecture pour la première fois, il leur faut

[1] TAUVEON C. (coord.) : ***Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?,*** Hatier, 2002, p. 17

[2] Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les Programmes 2002, p 83 - CNDP

bien sûr un petit temps d'adaptation. Mais lorsqu'on leur explique avec plaisir et enthousiasme ce qu'ils ont à faire, la plupart d'entre eux se montrent très curieux. Ils acceptent alors de se lancer et deviennent membre de la salle de lecture.

Pour cela, et selon COUET-BUTLE**,** l'enseignant dispose de sept outils pour parcourir le texte et faciliter sa compréhension :

> « *- la lecture à voix haute du maître, revalorisée, posée comme essentielle. Il appartient à l'enseignant d'accompagner le cheminement en réservant à sa propre lecture les passages complexes et les passages clés du texte. En effet, sa lecture à haute voix facilite la compréhension et décharge l'élève du travail de décodage. Son interprétation des textes aide à en construire une représentation*
> *- le résumé partiel que l'enseignant élabore avec ses élèves, les reformulations quisuivent*
> *- la lecture à voix haute des élèves*
> *- la lecture silencieuse des élèves*
> *- les mises en réseaux des textes*
> *- l'articulation parler lire écrire : l'enseignant assure le rythme entre lectures et discussions, l'alternance entre reformulation de ce qui vient d'être lu et anticipation de ce qui pourrait suivre. L'essentiel du travail est basé sur l'oral, les débats, les échanges, les mises en relation qui peuvent s'associer à des pratiques d'écriture. Certains titres seront choisis pour leur intérêt au niveau d'un passage de la lecture à l'écriture (transposition, modification du lieu, du temps, extension ou réduction, pastiche, parodie...)*
> *- le débat interprétatif qui apparaît comme une proposition centrale dans la construction d'une culture littéraire aussi bien que dans la mise en œuvre d'une pédagogie de la compréhension. Il est primordial de travailler sur le sens, qui n'est pas donné d'emblée. Il se construit entre le texte et le lecteur, en fonction de l'expérience sociale et culturelle de celui-ci. Le travail de compréhension et d'interprétation se soutiennent et s'alimentent. Le recours à l'œuvre et au texte reste le critère du travail d'interprétation. »* [1]

[1] COUET-BUTHE. M : op cit

> Le café-lecture favorise l'accès pour tous les apprenants à lecture en ayant comme support premier des romans et des livres. Il repose sur des valeurs d'éducation scolaire et de lutte contre les inégalités sociales et culturelles.
> « *[…] d'envisager les bénéfices du recours à l'écriture littéraire en classe et de considérer l'articulation de cette écriture avec les visées fondamentales de l'enseignement de la littérature, soit de former des lecteurs et des scripteurs autonomes, réflexifs, sensibles et critiques. Une telle articulation des pratiques de lecture et d'écriture littéraires s'inscrit dans la continuité des recherches actuelles en didactique de la littérature, qui considèrent l'élève comme un sujet lecteur-scripteur* »[1]

Il est donc logique qu'en pratiquant la lecture à l'école, le bien-être créé y soit aussi associé : elle devient donc plus attrayante et accueillante ; par la lecture tout en développant les compétences des apprenants. De plus, quand il y a de charge sur eux, les apprenants ne parviennent pas à se concentrer et finissent rapidement fatigués subissant l'heure de cours plutôt que la saisir. Dans cet esprit, la lecture trouve donc sa place puisqu'elle permet aux apprenants de se reposer, d'apprendre à se concentrer et enfin d'être au cœur de l'apprentissage. Ces séances sont avant tout des occasions pour sensibiliser les apprenants. L'idée est d'impliquer ce public de façon régulière en vue d'inscrire ce projet sur le long terme et de permettre aux adolescents de s'approprier la salle de lecture.

2.2.5. Les séances de visite découverte

Organiser une visite surprise vers les lieux d'activité littéraire c'est un excellent moyen de socialiser, tous ensemble. Des scolaires du primaire à la faculté viennent pour visiter des monuments, à des fins culturelles et éducatives : salon du livre, bibliothèques, médiathèques, universités, maisons de célèbres écrivains, centres culturels, opéra, théâtre, etc. Le but de cette visite serait de venir offrir une petite surprise aux apprenants.

[1] OUELLET, S. : ***Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature,*** Thèse (Ph. D), Université Toulouse 2 Le Mirail en cotutelle avec l'Université du Québec à Rimouski, 2012? France-Québec.

Maison Emil Zola Maison de Châteaubriant Maison de Victor Hugo

Visite au salon du livre de Casablanca **7 MARS 2018** Constantine (ville de Kateb Yacine)

Dans son ouvrage "*Imaginaires touristiques et sociabilités du voyage", AMIROU écrit :*

> *« Les demeures d'écrivains célèbres décédés sont visitées avec parfois un sentiment diffus d'imprégnation par les lieux, c'est-à-dire une sorte de croyance en une possible rencontre intime avec l'esprit" du mort qui hanterait l'endroit, dans une sorte d'alchimie qui ferait du visiteur le dépositaire imaginaire d'un génie littéraire.»*[1]

Il ajoute *« Tourisme et souvenir sont ainsi intimement liés et on ne dira jamais assez que le voyage est d'abord affaire de mémoire… collective. Le voyage dans l'espace et celui dans le temps deviennent presque synonymes »*[2]

L'école accompagne les apprenants dans leur découverte du monde, du langage, de l'écrit ou de l'image pour développer leur curiosité et contribuer à l'égalité des chances, se familiariser avec les espaces et se repérer dans tout ce que l'on trouve sur les rayonnages des libraires et bibliothèques .On écoute et on regarde, tandis que s'éveillent la curiosité et

[1] *AMIROU.* R : ***Imaginaire touristique et sociabilités du voyage***, Paris: Les Presses universitaires de France, *1995*, 1re édition, p.70
[2] Ibid 70

la surprise. La visite guidée présente beaucoup d'avantages comme l'incitation à l'apprentissage par la stimulation visuelle et auditive, elle engendre la réflexion personnelle, une discussion entre les membres du groupe, elle intègre donc une participation active de tous les apprenants. Mais elle stimule aussi l'intérêt pour des informations générales, elle permet aussi la création de nouveaux besoins et intérêts et elle endosse l'image sociale ou éducative du lieu visité. Il s'agit de permettre aux jeunes d'élargir leurs connaissances dans différents domaines littéraires et artistiques dans une perspective dynamique : entre savoir et savoir-faire, du projet d'écriture à la réalisation technique, de la découverte d'un patrimoine à la création collective.

« Si la dimension muséale et didactique est au centre de la démarche de cette maison d'écrivain, on ressent beaucoup de tendresse dans les écrits des visiteurs ; on retrouve de nombreux éléments relatifs aux sens (odeurs), et aux émotions (mélancolie).»[1]

Photo d*e* **Mouloud Ferouan dans son village**

Le but des visites guidées étant que tout le monde puisse accéder à la culture suivant son âge, sa condition sociale ou physique. Chaque site peut organiser des animations diverses pouvant toucher tous les apprenants

Organiser des séances surprises est une autre manière de transformer une séance classique en un évènement spécial. En organisant une séance avec un thème littéraire surprise périodiquement est un moyen de faire découvrir aux apprenants un genre littéraire nouveau tout près de chez eux. La salle devient un lieu de rendez-vous pour allier deux passions, littérature et découverte

[1] BONNIOT-MIRLOUP. A : « **Tourisme et maisons d'écrivain, entre lieux et lettres** », *Via*[En ligne], 9 | 2016, mis en ligne le 01 juillet 2016, consulté le 19 septembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/viatourism/795 ; DOI : 10.4000/viatourism.795

Après la séance, les apprenants se retrouvent pour apprendre à et échanger leurs expériences. Les visites thématiques touchent tous les apprenants, c'est une visite plus centrée que d'ordinaire sur un thème voulu, la visite est davantage approfondie sur le thème évoqué. Les visites surprises sont une occasion idéale pour diversifier les activités de l'école et séduire des apprenants, pas forcément attiré par la thématique littéraire.

L'activité crée une envie et un rendez-vous attendus. Inversement, pour les diffuseurs, la présence en salle de leurs séries relève de la promotion, mais le cadre dans lequel ces séances s'inscrivent reste aujourd'hui de l'ordre de l'expérimentation dans certains pays.

2.2.6. L'èvènementialisation de la sortie d'un roman

La publication d'un livre est un évènement très important pour un auteur mais aussi pour les lecteurs .Un évènement indescriptible auquel tout un chacun souhaite être présent. Pour les apprenants cet événement est un souvenir qu'ils pourront conserver pendant de nombreuses années leur fera certainement extrêmement plaisir.

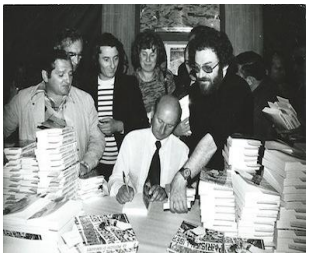
Comme beaucoup de personnes les apprenants, aiment être informés quand un travail littéraire un roman, une pièce théâtrale, une BD, un recueil de poème est sorti(e) ou va sortir. Mais le problème, c'est qu'ils ne sont pas toujours au courant de la date ! Grâce à l'activité « ***Evènemntialiser la sortie d'un livre*** » que l'école propose à ses apprenants, ces derniers sont avertis par mail ou par un simple affichage dès qu'un roman est dans les rayons des librairies. Ainsi, l'apprenant ne regarde pas seulement, il en partage l'expérience avec tous les autres invités présents. Pour cela, il existe plusieurs moyens de célébrer et d'immortaliser la publication d'un livre: un album photos spécial avec des rencontres et de nombreux événements reliant le monde de la littérature à l'enseignement des langues. La réappropriation de l'évènement de la sortie d'un nouveau roman offre à l'apprenant une expérience singulière de la découverte du livre.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'ère numérique permet de moderniser les moyens pour immortaliser l'évènement.

Ventes signatures ou dédicaces en librairie, lors d'un salon du livre, une foire, une bibliothèque, une soirée littéraire, etc. lors de cet évènement l'auteur invitera ses proches, ses amis, il conviera aussi des étudiants, des écoliers ou des lycéens afin de discuter sur son ouvrage ou autour des grandes questions d'actualité littéraire et culturelle.. L'organisation d'un tel évènement est un moyen original se plaçant ainsi au cœur des sujets d'actualité sans nécessairement subir la pression des sorties hebdomadaires. le cinéma met en avant ses coups de cœur à découvrir et crée un rapport intime, de confiance, entre sa l'écrivain et ses spectateurs.

Mihoubi Azzedine

Henri KRASUCKI dédicace



Assister à un évènement littéraire est une activité qui s'inscrit dans un esprit collectif. Par ce positionnement, c'est un événement important dans le paysage éducatif. Il reflète à la fois le dynamisme de la création littéraire et de la diffusion des savoirs à

2.2.7. La rencontre avec un écrivain

Dans le cadre pédagogique, la rencontre avec un écrivain peut constituer un complément direct au cours, s'insérer dans la cohérence d'un programme éducatif, la sensibilisation à l'écriture créative en vue de permettre à l'apprenant d'acquérir une plus grande aptitude à exprimer son projet d'étude personnel. De plus, ces rencontres peuvent se situer dans le cadre de l'ensemble des offres pédagogiques, et s'articuler à des manifestations littéraires hors de l'école. . Le principe est de mettre en face à face des

apprenants et des écrivains, peut être de leurs romans préférés, les participants pouvant se faire découvrir mutuellement des romans, BD, films, jeux, pièces de théâtre, etc., d'une manière innovante. Intégrer les apprenants va provoquer beaucoup d'émotion.

Les rencontres avec les écrivains peuvent avoir lieu dans un cadre pédagogique ou bien dans le cadre de la vie culturelle de l'école. Idéalement, elles se situent à la croisée de ces deux champs. Les projets peuvent être planifiés par un enseignant, par un chargé de mission culture ou par les apprenants eux-mêmes. Ils inviteront notamment les professionnels de la littérature à venir partager un moment, d'échange avec des apprenants sur des événements littéraires, nationaux et internationaux, dans un espace physique mais aussi sur internet. Un moyen de recevoir des commentaires et de présenter une œuvre à des apprenants.

Les projets dans lesquels les établissements s'engagent sont multiples. Ils peuvent se fonder sur l'exploration de l'œuvre d'un auteur à partir de sa lecture, d'un genre littéraire, d'une thématique, ou encore sur la mise en relation de la littéraire avec une autre discipline artistique. Les interventions d'écrivains prennent la forme de rencontres ponctuelles, de lectures et de débats. Proposer à des auteurs des temps de rencontre pour échanger sur leurs projets en cours de développement, qu'il s'agisse de romans, de pièces de théâtre, de scénarios pour la vidéo, le cinéma, la radio, la BD, les jeux interactifs .Transformer la relation des publics aux créateurs. Le fait d'inciter assez vite l'élève à participer à des pratiques collectives peut permettre d'ancrer sa motivation, car le partage peut-être un moteur, en raison de son caractère à la fois ludique et stimulant.

Encore aujourd'hui, il semble que l'expérience les incite, peut-être dans une démarche assez humaine de reproduction de leur propre expérience, à privilégier un contact et un débat en face à face, qui peuvent être d'une grande importance. Ceci peut lancer un certain nombre d'élèves d'un chemin artistique, dans la mesure où l'exigence prendra le pas sur la satisfaction et le plaisir à jouer. Ceci s'avère d'autant plus nécessaire que l'arrivée des nouvelles technologies peut modifier les modes d'apprentissage et

éloigner de temps en temps les enseignants et les apprenants des lieux traditionnels d'enseignement/d'apprentissage.

Les séances de vidéoconférence sont la continuité des rencontres dans la salle, mais grâce au média internet, elles permettent d'allier la proximité de la classe et l'ouverture au monde qu'invitent les nouvelles technologies. Un espace où les écrivains peuvent présenter leurs œuvres aux apprenants sans réserve, l'animateur de la séance, lui aussi réalisateur, interroge les participants sur le processus de fabrication de leur film. Un moyen de connecter apprenants et écrivains. Ces rencontres sont prolongées en ligne, via un blog, sur Facebook ou Skype . Les rencontres se terminent par un débat avec l'équipe éducative. Ce changement des pratiques pédagogiques est fondamental en vue d'un meilleur épanouissement des élèves.

> « *En France, les rencontres avec un écrivain sont devenues une animation courante, selon un modèle qui s'est peu à peu figé, notamment parce qu'il est encadré par des conditions de rémunération précises. Que ce soit lors des salons du livre ou sur l'initiative de bibliothèques, établissements d'enseignement, centres culturels et sociaux, elles se déroulent presque toujours de la même façon : un groupe réduit d'enfants, un temps qui dépasse rarement deux heures, un dialogue où la spontanéité a peu de place.*
> *Certes, d'autres types de rencontres avec des auteurs existent : ateliers, résidences, correspondances… Mais je concentrerai mon propos sur la forme dominante ; un propos personnel, lié aux doutes qui se font jour après plusieurs années de pratique, et probablement pas partagé par la majorité des auteurs et illustrateurs, ne serait-ce que parce que ces rencontres tarifées représentent pour beaucoup d'entre nous une part essentielle de nos revenus. »*[1]

[1] BERNARD FRIOT http://www.bernardfriot-fabriqueahistoires.com/ consulté le 17/12/2016

Le choix de la période et des dates des rencontres est crucial. Il se définit en fonction de la nature du projet et de ses objectifs, en tenant compte du contexte temporel (calendriers de l'écrivain, des apprenants et du staff pédagogique). La rencontre avec un auteur fait partie des animations qu'une école peut programmer. Elle vise à encourager les rencontres entre les écrivains, les apprenants et enseignants, de toutes les disciplines appartenant aux établissements d'enseignement. Elle met en relation les auteurs et les porteurs de projets.

> « *Il s'agit d'un programme d'intervention d'écrivains en milieu scolaire initié et organisé par la Maison des écrivains. Il repose sur trois principes : la souplesse, la relative brièveté de la relation et le fait que le groupe classe soit concerné. Les enseignants doivent élaborer un projet global en cours, de la classe ou de l'établissement. L'Ami littéraire se définit comme un terrain d'expérience et une initiation pour passer à des partenariats plus suivis avec des écrivains dans le cadre d'autres programmes : ateliers de pratiques artistiques, classes à PAC (projet artistique ou culturel*…). »[1]

Que cela soit dans la classe ou dans un autre lieu, les rencontres avec une personnalité littéraire est crucial pour permettre des rétroactions et des adaptations rapides aux nouveaux usages. En valorisant les potentiels bénéfices mutuels.

La perspective de rencontrer un auteur est une indiscutable motivation à lire, imaginer, réfléchir, critiquer, évaluer et l'occasion d'acquérir des compétences. La communication lecteurs / auteur ne peut guère s'établir qu'à partir des lectures préalables de l'œuvre, des interprétations rendues visibles par les créations suscitées. De véritables débats peuvent alors s'engager, sur les réactions des apprenants- lecteurs sur les personnages, les choix effectués par l'auteur, présentation et lecture d'un choix d'ouvrages de l'auteur invité, étude approfondie d'un livre, nous paraissent indispensables – parce que complémentaires, dans l'ordre que l'on voudra.

[1] Maison des écrivains : http://www.maison-des-ecrivains.asso.fr consulté le 27/1/2015

Pour terminer, nous dirons que si toutes ces activités ont eu le mérite de captiver l'attention des enfants, reste à savoir si elles sont transposables dans nos écoles. C'est notamment ce dessein de la recherche qui voudrait être poursuivi par les recherches en didactique de la littérature. Cette vision consciente, attentive, établit un lien entre l'apprenant, le support et la langue étudiée. Mais pour améliorer cela il y a encore du chemin à parcourir.

Conclusion :

Née en 2000, sur des bases de rénovation théorique et pratique des programmes et des contenus d'enseignement et d'innovation pédagogique, la didactique de la littérature a pour particularité d'être un carrefour pluridisciplinaire et de débats théoriques focalisés sur la didactique du français et la littérature. Elle contribue à l'élaboration et à la diffusion des connaissances relevant de la littérature et des études littéraires et de développer la didactique du français par des recherches-action de types, et de travailler à des propositions de nouveaux modes de conventionnement qui prennent en compte la nécessité d'une approche nouvelle et moderne. Sans elle, il est impossible de mettre en place une démarche hybride entre la littérature et la didactique qui prenne réellement en compte les besoins et les attentes des apprenants à qui elle s'adresse en premier. L'enjeu donc consiste à les faire participer au processus de leur propre l'enseignement /apprentissage. La difficulté étant de les intéresser alors qu'ils peuvent avoir d'autres priorités.

Troisième Chapitre

Le système éducatif algérien dans son contexte chronologique et socio-économique

I. PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF

Introduction :

Le présent chapitre ne fait état que du secteur de l'éducation nationale qui prend l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement moyen et enfin l'enseignement secondaire objet principal de notre travail de recherche. La formation professionnelle, l'enseignement supérieur relevant d'autres ministères.

Il est difficile de parler du système de l'éducation en Algérie, sans s'intéresser au contexte plus général dans lequel il s'inscrit. Dans le présent point on ne peut prétendre fournir une description et une analyse détaillées du système éducatif, mais il peut néanmoins mettre en lumière quelques caractéristiques de l'éducation nationale notamment, après la dernière réforme.

1. Aperçu historique

Le système éducatif en Algérie est passé par trois grandes étapes : Avant la colonisation, Après l'arrivée des français et enfin Après l'indépendance. Chacune de ces étapes peut être scindée en plusieurs moments.

1.1. Avant la colonisation : Enseignement traditionnel

Avant le débarquement des français, l'Algérie était une province de l'empire ottoman, la gestion politique et administrative est soumise à la législation islamique. L'enseignement est dispensé dans les écoles coraniques « Kouttab ». Le seul objectif de cet enseignement est presque limité à l'apprentissage du coran, que l'on retiendra par cœur pour l'enseigner plus tard. C'était donc un enseignement basé exclusivement sur l'oralité.

L'école coranique fonctionne alors soit à la mosquée soit dans des locaux de fortune particuliers. Sans aucun matériel didactique, l'élève dispose d'une simple planche de bois la « Louha » sur laquelle on peut écrire avec une encre localement préparée et facilement effaçable. Le maître (taleb), quant à lui, il ne dispose que d'un bâton pour rappeler de temps en temps l'élève à l'ordre. Il est à noter, que seules les familles relativement aisées envoient leurs enfants au kouttab. Les écoles algériennes de cette époque sont complètement sous la charge des autorités. En 1843, lorsque l'Etat s'appropria des biens

Habous, commença le déclin du système éducatif algérien. Toutefois, il est à noter que les écoles coraniques n'ont jamais cessé de fonctionner durant l'époque coloniale. Il est à noter que peu de recherches et d'archives existent sur le fonctionnement de ces écoles.

1.2. Après l'arrivée des français

Il s'agit d'une longue période de l'histoire de l'Algérie qui débute de 1830 jusqu'à 1962. Elle est caractérisée par une désorientation sociale, politique et intellectuelle. Cette période peut être divisée en quatre moments qui marquent l'évolution du secteur éducatif algérien post colonial que nous présenterons comme suit :

1.2.1. 1830-1870 : Tâtonnements et prudence

Au début de la colonisation le 14 juin 1830, les français ont rencontré une forte résistance. En effet, à cette époque les français ne contrôlaient qu'une partie de l'Algérie. Ce n'est qu'en 1852 que la France occupe les hauts plateaux algériens, Djelfa, Boussaâda, Laghouat ; la Kabylie en 1857, El Goléa en 1873, le M'Zab en 1882, le sud Oranais en 1883**,** et entre 1899 et 1904 au Touat, In Salah, et Tiklet, et ce n'est que quelques années plus tard les autres régions.

Dés lors, la nécessité d'entrer en communication avec la population algérienne s'est fait ressentie. En 1831, des écoles sont ouvertes à Alger, Bône et Oran pour les enfants des colons qui accompagnaient les troupes militaires. Dès 1832, on envisage de créer des écoles juives-françaises à Alger celle d'Oran en 1833 et l'école de Bône en 1837. Alors que la première école arabo-française est ouverte à Alger en 1836.

Entre 1838 à 1848, une expérience est mise en place pour « l'éducation et la formation d'indigènes » destinée uniquement aux enfants des chefs militaires et des caïds.

Sous la deuxième République instaurée en 1848, l'Algérie est divisée en trois départements : Alger, Constantine, Oran. Ce nouveau découpage indique que les autorités françaises voulaient administrer le pays comme en France.

À partir de 1850, trois médersas vont être créés qui fonctionneront jusqu'en 1880, où sont enseignés, le coran, l'arabe mais aussi une initiation à la culture française. Le décret d'août 1850 prévoit l'ouverture de six écoles arabes-françaises à Alger,

Constantine, Oran, Bône, Mostaganem, et quatre écoles pour filles à Alger, Constantine, Oran et Bône, l'enseignement y gratuit. La nouveauté dans ces écoles est la classe du matin est consacrée à l'arabe et la culture locale, par un maître adjoint musulman. Quant au cours de l'après- midi est consacré à l'enseignement du français par un maître français. Les mêmes mesures prises pour les écoles de filles sauf que les cours sont assurés par une maîtresse.

Une autre expérience est tentée en Algérie avec l'ouverture des collèges musulmans : à Alger en 1857 et à Constantine en 1867.

1.2.2. 1870- 1945 : ségrégation et assimilation

Les années entre 1869 et 1870, sont marquées par les déchéances ou disparition des zaouias.

En 1871, le collège arabe-français d'Alger est annexé au lycée. Or, les écoles arabes-françaises ouvertes en 1870 diminuent en 1878 à vingt quatre. Suite au décret du 15 août 1878, les écoles publiques et privées d'Algérie sont placées sous l'autorité du ministère de l'instruction publique.

Entre 1880-1887, Jules Ferry fixe les principes d'un enseignement primaire laïque et obligatoire en France. Les mêmes principes vont être appliqués en Algérie selon aux décrets du 13 février 1883 et du 16 décembre 1887.Ces mesures n'ont jamais été appliquées en Algérie, selon l'affirmation de l'historien MAZOUNI, que très tard, après la deuxième guerre mondiale.

> *« La scolarisation des Algériens n'a pas suivi les mêmes lignes de développement que celles des Européens, ni dans le temps, ni dans l'espace, ni dans sa nature. L'enseignement B réservé aux indigènes et sanctionné par un certificat d'étude primaires spéciale n'a fusionné avec l'enseignement A, ouvert aux Européens et à de rares privilégiés algériens qu'après la deuxième guerre mondiale »*[1].

LEYSSENNE, un inspecteur de français de l'éducation en 1889 témoigne dans le même sens en déclarant « *La question de l'enseignement primaire en Algérie se divisa*

[1] MAZOUNI A. : ***Culture et enseignement en Algérie***, éd. François Maspero, Paris, 1969, p. 48.

naturellement en deux parties distinctes, quoique connexe : l'enseignement des Français et des Européens d'une part, et l'enseignement des indigènes de l'autre. »[1]

Les programmes restent les mêmes que ceux qui sont prévus pour la France, avec quelques spécificités pour la population indigènes. Par l'arrêté ministériel du 20 octobre 1891, les écoles Normales d'Alger et de Mustapha sont transférées à Bouzaréa. En outre, le décret du 18 octobre 1891 prévoit plusieurs mesures éducatives pour l'Algérie portant sur :

- La création de plusieurs écoles (articles : 20, 25,27 et 28) ;
- Le fonctionnement des commissions scolaires (articles 4 et 11).

La loi du 19 décembre 1900 dote l'algérien d'une personnalité civile, alliant une autonomie budgétaire. En 1907, le gouverneur général propose la création des écoles auxiliaires. Une année après, des écoles dites « bon marché » assimilatrices sont ouvertes

« *Ce peuple si doux au début deviendra amer à la fin. Il voudra abolir l'étude du Coran dans nos écoles afin de nous détacher peu à peu de notre religion. Il s'ingéniera à, apprendre le français à nos enfants, dans le but d'en faire des renégats avec le plus grand soin à l'application de ce décret (celui de 1892). Il saura fustiger les maîtres d'écoles coraniques pour les forcer à cesser leurs classes à l'heure où commenceront celles de l'école française. A quelles manœuvres n'auront-ils pas recours contre l'enseignement du saint livre. Chaque année ce seront de nouvelles menaces à l'adresse des maîtres. Puis-je me rallier à ce peuple qui médite de supprimer l'enseignement du Coran*. »[2]

L'année 1909 verra l'ouverture de l'université d'Alger. Jusqu'à une date tardive les algériens n'étaient pas concernés par cet enseignement.

Le décret du 28 mai 1919 ordonne l'instruction dans les colonies. Une année après, les instituteurs indigènes auront le même salaire que les instituteurs français. Le décret du 22 septembre 1922 permet la titularisation des indigènes.

[1] LEYSSENNE P *: **L'enseignement primaire en Algérie***, Fascicule n°57, Mémoires et documents scolaires publiés par le musée pédagogique, 2ème série, fascicule 51 à 60, Imprimerie nationale, Paris, 1889, pp. 1-28.

[2] COLONNA F : ***instituteurs algériens (1883-1939),*** Presses de la Fondation nationale, Paris, 1975, P.27

En 1930, à l'occasion de la célébration du centenaire de l'Algérie, le gouverneur a publié dans les « Cahiers du centenaire de l'Algérie » un compte rendu sur l'évolution de la scolarisation des indigènes.

À la fin des années 1930 la politique de ségrégation appliquée par les autorités françaises pousse les élites à réclamer les mêmes droits politiques que les citoyens français.

Le 26 mai 1943, les délégués financiers arabes et kabyles réclament la scolarisation pour tous les enfants indigènes et la liberté de l'enseignement de l'arabe. Le 22 décembre, le général de Gaulle annonce à Constantine la reconnaissance des droits entiers des citoyens, l'ordonnance du 7 mars 1944 concrétise la promesse avec la réalisation du projet BLUM-VIOLETTE.

Le 27 novembre 1944, le projet de la commission des Affaires musulmanes constitue le plan de scolarisation. Ce plan transforme les médrasa en établissements de second degré, devenant ainsi l'école supérieure d'études islamiques. Les événements du 8 mai 1945 ont marqué la fin de la période de formation de la seconde génération du mouvement national et le début de celle de la préparation de l'action armée pour déraciner les fondements du colonialisme et arracher l'indépendance de l'Algérie. Pendant cette période, l'immigration, loin de s'accélérer, se ralentit au contraire, les jeunes algériens s'organisent autour des mouvements nationalistes.

Le général CATROUX confirme l'objectif de l'assimilation de la part de l'administration coloniale

> *« Dès maintenant, le Comité de Libération est saisi d'un véritable programme d'ascension sociale et de progrès économique établi au profit des indigènes musulmans, et dont les parties diverses procèdent d'une seule et même inspiration. Cette inspiration est la même que celle qui a dicté les réformes proprement politiques. Le but de la France est en effet d'assimiler effectivement les indigènes, d'en faire des Français par l'esprit, c'est-à-dire par une forme appropriée d'enseignement public, et des Français par le nivellement social et économique. Ceci suppose une large diffusion de l'instruction strictement donnée dans la langue française. Ceci suppose également la mise des indigènes à la parité des non-musulmans en ce qui touche les œuvres d'hygiène et*

d'assistance, les conditions de travail, le bénéfice des lois sociales, l'habitat, le crédit et le minimum vital à tirer soit des exploitations industrielles soit de celles de la terre. En d'autres termes, la politique d'assimilation postule une politique d'égalité sociale, que requiert d'ailleurs avec force le sens proprement humain de la nation française. C'est sur ces nécessités fondamentales, auxquelles s'ajoutent les exigences d'un développement démographique dont on connaît l'ampleur, que la commission des réformes musulmanes a fondé ses conclusions. »[1]

1.2.3. 1946- 1958 : intégration

L'effort de scolarisation des enfants indigènes a porté ses fruits au cours de quelques années. À cet effet, un plan d'urgence a été entrepris, qui s'engage à garantir un enseignement gratuit et obligatoire. Il se fixe pour objectif d'ouvrir vingt mille classes sur l'ensemble du pays.

De 1946 à 1949, cette période va être marquée par une décision importante : la fusion de l'enseignent français et musulman. Cette décision représente la volonté des autorités françaises d'appliquer les valeurs républicaines en Algérie. *« L'enseignement indigène va se confondre avec l'enseignement européen jusqu'à former un cadre unique*. »[2]

Dans le même sens ajoute L RIGAUD

« […] c'est ainsi que les élèves d'Algérie ont appris à connaitre sur le bout des doigts leurs ancêtres les Gaulois, même s'ils n'étaient pas d'origine française, Vercingétorix et Jules César, Clovis (…), le Roi soleil (...) la Loire et ses affluents, les Alpes et le Mont Blanc, le Massif Central et la chaîne des Pyrénées (…) Mais on n'apprenait rien sur l'histoire et la géographie de l'Algérie »[3]

À la même époque l'enseignement de l'arabe était prévu à raison de deux heures par semaine à partir du CE2 et comme matière facultative.

[1] CATROUX G. : ***Dans la bataille de Méditerranée***, Paris, 1949, ch. XLVI, pp. 435-437
[2] COLONNA F op.cit. p. 42
[3] AISSA KADRI, A. : ***Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie***, in Frédéric ABECASSIS, Gilles BOYER, B- F, GILBERT, M, MICHELLE, Z-F: , ***La France et l'Algérie*** *: Leçons d'histoire*, Lyon, INRP, 2007, pp.19-39.

Le 1 novembre 1954 la guerre d'Algérie éclate. Des attentats ont eu lieu partout dans le pays. Le climat politique, social et éducatif est bouleversé. En effet, et pour ne citer que le secteur éducatif, l'échec était total dans ce domaine

> « *A la veille du début de la guerre de l'Algérie […] le bilan éducatif des indigènes algériens n'était guère brillant : neuf personnes âgées de 10 ans et plus sur étaient analphabètes et quatre enfants d'âge scolaire sur cinq n'étaient pas scolarisés. »*[1] .
> Dans le même sens ajoute KAMEL KATEB :
> « […] *en 1962, 750 000 enfants algériens étaient scolarisés dans l'école française. Au recensement de 1954, prés de 7¨/ de la population des « Français musulmans » savaient lire et écrire le français (soit 1 homme sur 10 et 1 femme sans 30) ; 5/ d'entre eux ne pratiquaient que la langue française. La proportion des Algériens qui ne pratiquaient que la langue arabe (lecture et écriture) représentaient moins de 3/ de la population. »*[2]

Le 14 avril 1955, la vocation de l'université est reconnue, on peut désormais y préparer un doctorat.

En 1956, des établissements de Formation Professionnelle pour adultes sont créés en France et en Algérie avec un personnel d'encadrement exclusivement européen. En outre, la France s'engage dans une politique d'intégration totale en adoptant diverses mesures

1.2.4. 1958-1960 : instruction des indigènes

Le 3 octobre 1958, le général de Gaulle lance depuis Constantine son fameux plan de réformes : sociales, politiques, économiques et éducatives. Il constitue un prolongement de l'ordonnance du 20 aout de la même année. L'accent est entre autres mis sur la construction de 200 000 logements, la création de 400 000 emplois et la redistribution de 250 000 ha de terres. Souvent appréhendé par son volet scolaire, ce plan visait d'instruire, d'accélérer la scolarisation des enfants indigènes et d'éliminer l'analphabétisme. Il prévoyait notamment la création en huit ans de 16200 classes primaires de former 14000

[1] KATEB K. *: **École, population et société en Algérie***, éd. L'Harmattan, Paris, 2005.p.17
[2] Ibid. p.90

instituteurs. Il est également prévu que, entre 1965-1966, 145000 enfants seront scolarisés parmi les 1.600 ,000 enfants âgés entre 7 à14 ans de scolarisation.

Les chiffres du tableau suivant confirment la politique de ségrégation exercée par les autorités coloniales en matière d'éducation vis-à-vis des indigènes.

Année	**Effectifs**
1882	3 172
1883	4 095
1884	4 821
1885	5 695
1886	7 341
1887	9 064
1888	10 638
1889	10 631
1890	11 206
1891	11 347
1892	13 000
1893	13 439
1894	16 794
1895	19 683
1896	21 022
1897	22 468
1898	23 823
1899	24 127
1900	24 565
1901	25 921
1902	25437
1903	27 448
1904	28 431
1905	29 589
1906	31 391

1907	32517
1908	35290
1909	37566
1910	40 700
1920	41 240
1924	50 668
1928	55 476
1943	110 000
1945	129 301
1950	217 745
1955	294 642
1958	450 568
1960	695 013
1961	735 474

Tableau n°3 : enseignement des musulmans algériens

Sources : Extrait des Annales Universitaire de l'Algérie, n° sept. 1912 ; A. MÉRAD, "Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960)". art. cit. ; et Henri SAURIER, et al. Des enseignants d'Algérie se souviennent (1830-1962), Toulouse : Privat, 1981.

> « *C'est la transformation profonde de ce pays si courageux, si vivant, mais aussi si difficile et souffrant qu'il faut réaliser. Cela veut dire qu'il est nécessaire que les conditions de vie de chacune et de chacun s'améliorent de jour en jour. […] Cela veut dire que les enfants doivent être instruits.* »[1]

En effet, le plan était très ambitieux et alléchant. Il ordonne que tous les enfants atteints l'âge de scolarisation doivent être scolarisés avant 1966. Finalement les résultats du plan étaient très limités car la guerre est très bien démarrée, le plan sera abandonné dès 1961.

1.2.5. 1961- 1962 : négociations et indépendance

La période 1961-1962 apparaît comme une phase transitoire dans l'histoire de l'Algérie. Malgré la signature, le 18 mars 1962, des accords d'Evain qui ont instauré l'indépendance du pays, les algériens dépendaient encore des lois françaises, et le français

[1] Charles de Gaulle, discours tenu à Constantine, le 3 octobre 1958

reste la langue de l'enseignement et de l'administration, et la situation sécuritaire demeure toujours inquiétante. Le cessez-le-feu du 19 mars est loin d'aboutir à un retour au calme immédiat. Les combats et les massacres se prolongent jusqu'au 3 juillet 1962, date de la transmission du pouvoir à l'exécutif provisoire algérien.

> « *Avec des moyens politiques et psychologiques souvent meilleurs, avec une expérience nouvelle, ils auront à repenser le plan de développement de leur pays, et bien des choses laissent présager que leurs options ne seront pas si éloignées de certaines de celles du plan de Constantine.* »[1]

Nous terminions ce survol historique du système éducatif algérien avant et pendant la colonisation par cette citation assez représentative, celle d'ALFRED RAMBAUD dans laquelle il résume ainsi les différentes étapes de la colonisation :

> *« La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. Notre troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux* »[2]

> La même vision est constatée dans les propos de DUC d'AUMALE rapportés par AGERON « *l'ouverture d'une école au milieu des indigènes vaut autant qu'un bataillon pour la pacification du pays »*[3]

Malgré les promesses de la construction des écoles et la scolarisation massive des deux tiers des enfants, puis la scolarisation de toute la jeunesse algérienne, la France n'a jamais réussi à séduire, à pacifier, à intégrer et à assimiler le peuple algérien.

---

[1] DARBEL A & RIVET J-P. : ***Emploi et Développement en Algérie*****,** dans F. Perroux (éd.), L'Algérie de Demain, Numéro hors série de la revue Tiers Monde, Presse Universitaire de France, Paris, 1962, p.p. 69-93.

[2] RAMBAUD A. : ***L'enseignement primaire chez les indigènes musulmans d'Algérie, notamment dans la Grande Kabylie*** », Revue pédagogique n°11 du 15 novembre 1891.

[3] AGERON Ch -R. *:* ***Les Algériens musulmans et la France 1871- 1979****,* Tome 1, Alger, Ed. Bouchène.2005, p. 319 cité par colonna p24

1.3. Après l'indépendance

Sous un régime autoritaire caractérisé par un pluralisme inexistant, la compétition pour le pouvoir est restreinte à certains candidats, et une liberté d'expression limitée, la protection juridique est imparfaite l'avenir de l'Algérie apparait moins clair qu'on pourrait le croire. Les choses paraissaient en réalité beaucoup plus compliquées, par rapport aux conflits internes qui déchiraient le pays, par rapport à l'école et à sa réforme, et même par rapport à la gestion du pays. Les enjeux des autorités étaient de renforcer la prédominance de certaines valeurs, n'hésitant pas à persécuter les opposants et les, et même, parfois, à aviver les conflits interethniques. La construction, d'ailleurs problématique et contestable, d'une Algérie Populaire et Démocratique n'était qu'un mythe grec. « […] *Cependant, que l'Algérie s'oriente vers un régime de type castriste, un régime autoritaire non représentatif ou une démocratie libérale et pluricommunautaire*. »[1]

L'éducation, comme l'un des principaux piliers du développement, était certes, la priorité majeure de l'État algérien post indépendance, mais mal appréhendée.

En effet, l'Algérie hérite d'un système éducatif sous-développé caractérisé par une pénurie de capital humain, des ressources matérielles et d'une élite scientifique due essentiellement au départ massif des français. Le système éducatif algérien est basé avant tout sur des principes traditionnels ceux des koutebs. Or, le projet colonial se composait également d'un débat sur une stratégie d'industrialisation du pays : depuis les années 1850 jusqu'aux premières années d'indépendance, la France propose à l'Algérie une stratégie éducative en complète inadéquation avec la structure sociale algérienne. On peut comprendre dès lors pourquoi cette stratégie n'a pas permis à l'Algérie de rompre avec cet héritage colonial et de garantir l'indépendance éducative à travers l'indépendance politique. Au contraire, il semble que, cinquante années après son indépendance politique, l'Algérie reste, d'un point de vue économique, très dépendante de l'extérieur.

À la veille de l'indépendance, l'Algérie à œuvrer pour la généralisation de la scolarité qui a connu une véritable accélération durant les années de 1966-1977. Mais le système éducatif restait inférieur à la norme internationale. La situation a cependant été nettement améliorée depuis quelques années, avec un taux de scolarité brut de 73,2 en 2010. Cette amélioration est sans doute attribuée en particulier à la croissement

[1] LAMBER. B *: **La commercialisation des produit agricoles***, La NEF, juillet-septembre 1962. P 95

démographique et à la forte augmentation de la scolarité dans le milieu rural. Il est à signaler que dans le secteur éducatif la parité entre garçons et filles est quasiment atteint. Le nombre des filles scolarisées augmente d'année en année, ce qui réduit considérablement l'écart entre les deux sexes. En effet, le taux de scolarisation des filles est passé de 37,4% en 1966 à 83,3 en 2013. Néanmoins, ce taux de scolarité n'est manifestement pas au niveau d'un pays à l'économie avancée telle que l'Algérie qui dispose des moyens financiers et humains pour remplir tous les critères favorisant à l'accessibilité à l'enseignement dans tous les niveaux.

1.3.1. 1962- 1976 : Première réforme partielle

Nous nous n'attarderons pas beaucoup sur cette période car elle est considérée comme un prolongement de l'époque coloniale. De plus, elle n'apporte pas de changements majeurs. En effet, à l'indépendance de l'Algérie en 1962, le système éducatif colonial est reconduit dans sa globalité. L'enseignement de la plupart des matières est en français. A partir des années 1970 les prémices d'une arabisation commencent à se faire sentir. En 1972, c'est l'arabisation de l'enseignement, le français se voit conférer le statut de langue seconde ou carrément étrangère. Or, selon MALIKA BOUDALILA-GREFFOU qui affirme, le modèle de l'école française n'a jamais cessé d'exister :

> « *À la lecture des instructions officielles régissait l'école algérienne, on constate que l'école nationale de 1965 à ce jour est calquée sur le modèle du circuit parallèle de l'école élémentaire française, le modèle de l'enseignement spécial. L'école algérienne apparaît comme le prolongement de la classe française de perfectionnement, par ses finalités et sa méthodologie.* »[1]

Rappelons que, la situation des premières années de l'Algérie indépendante a fait de la langue française une langue d'enseignement, car il y avait plus d'algériens qui savaient lire et écrire en français qu'en langue arabe. Cette réalité linguistique et éducative a duré jusqu'à l'avènement de l'école fondamentale.

[1] BOUDALILA-GREFFOU M. : ***L'Ecole algérienne de Ibn Badis à Pavlov***, éd. Laphomic, Alger, 1989, p. 20

1.3.2. La Réforme de 1976 - 1980 : algérianisation et restructuration

C'est dans un contexte de crise dans le secteur scolaire d'une part, et de changements sociaux, idéologiques et politiques d'autre part, qu'intervient la seconde réforme éducative. Cette réforme a vu le jour lors du plan quadriennal 1974/1977. Elle concerne l'éducation nationale seulement. La réforme visait à rompre avec le système éducatif légué par le colonisateur. L'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, premier texte réglementaire du secteur éducatif, précise les finalités, les objectifs et la mission de l'école qui sont :

- La nationalisation de l'éducation en adoptant l'arabe comme langue d'enseignement. (l'arabisation) sans prendre en compte les autres langues

> *« Dans le secteur éducatif, le point essentiel de la réforme de 1976 est l'arabisation totale des enseignements. L'élément important de cette option, au-delà de l'affirmation de la prééminence de la langue nationale, est l'uniformisation du système éducatif qui était, auparavant, une juxtaposition de deux systèmes, à travers deux langues d'enseignement. La première conséquence de l'application de la réforme a concerné les langues étrangères et plus particulièrement la langue française qui allait, désormais, être enseigné à partir de la quatrième année du primaire mais qui, dans la pratique a été progressivement marginalisée par le ralentissement de la formation des enseignants et l'encouragement des professeurs de français à se convertir à d'autres disciplines. C'est là un exemple d'une décision politique prise en dehors des structures qui gèrent l'éducation et qui a été appliquée avec constance sans qu'aucun texte officiel ne l'ait assumé. La seconde conséquence, plus grave, n'est pas le fait de la réforme elle-même ni de l'application du principe d'arabisation, mais plutôt un effet induit. Il s'agit de l'accélération de la baisse du niveau des contenus des enseignements, de l'évolution de la pédagogie vers l'apprentissage passif et de la politisation ou l'idéologisation de certaines matières, comme la littérature et l'histoire. »*[1]

[1] DJEBBAR A. : ***Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation***. 2007, p.178

La politique linguistique algérienne, fondée sur le monolinguisme, a fait prévaloir l'arabe comme la seule langue de l'enseignement et de l'administration, bref, la langue de l'état. L'exécutif a ainsi complètement ignoré la reconnaissance d'autres langues qui cohabitent côte à côte avec l'arabe. Comme l'explique DALILA MORSLY « *la promotion d'une langue et d'une seule aux dépends des autres langues utilisées dans le pays. »*[1].

- L'algérianisation des supports et des moyens didactiques : programmes, contenus et manuels scolaires « *C'est ainsi que la totalité des moyens pédagogiques utilisés dans le cycle élémentaire et d'une partie de ceux en usage dans le cycle secondaire sont conçus, confectionnés et diffusés par l'institut pédagogique national IPN. »*[2]

  On peut lire aussi dans la même ordonnance:

  « Le contenu de l'enseignement a été progressivement algérianisé. Dans une première étape l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de la littérature et de la philosophie, a été rendu en fonction du milieu physique et humain et de la civilisation arabo-islamique d'une part, et l'université algérienne a été mise progressivement en accord avec les orientations et le développement de l'Algérie d'autre part. »[3]

L'obligation et la gratuité de l'école. *« L'enseignement est dispensé gratuitement dans tous les établissements d'éducation et de formation et les frais d'entretien et de fonctionnement de ces établissements sont à la charge de l'état et des collectivités locales »*[4]

Il en découle que l'école de la nouvelle Algérie poste-coloniale sera publique et gratuite car elle doit être un espace où l'on étudie, où l'on apprend à réfléchir et argumenter. Dans le rapport national sur le développement de l'éducation en Algérie, nous dit ceci **:**

[1]MORSLY D., ***Aménagement et politique linguistique dans les pays arabophone***, l'Algérie. Laboratoire de planification linguistique.2000.P285

[2] BEKIOUA F et REFFAF M, « ***Education et croissance économique en Algérie : une analyse en termes de causalité a l'aide des modèles VAR*** » diplôme d'ingénieur d'état en planification et statistique.2006

[3] IBID

[4] Décret *Décret n° 76-6 de l'ordonnance 1976*

« *Tout Algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement obligatoire d'une durée de neuf ans pour tous les enfants âgés de six à neuf ans révolus.* »[1]

La rentrée scolaire 1976-1977 est marquée par le passage de l'école classique à l'école fondamentale. L'objectif est d'intégrer les deux cycles primaire et moyen dans un seul cycle. Il s'agit d'un cycle d'enseignement obligatoire qui s'étale sur neuf années, dont les six premières années, de la 1ère AP à la 6ème AP, sont enseignées dans les écoles primaires et les trois dernières années, les 7ème ; 8ème et 9ème, dans les collèges d'enseignement moyen, suit un troisième cycle, séparé, secondaire général et technique de trois années, 1ère AS, 2ème AS et 3ème AS, dont l'enseignement est dispensé dans les lycées et les technicums. Ce cycle est sanctionné par le diplôme du baccalauréat. L'école fondamentale a été généralisée à partir de l'année 1982.

Quelques années seulement, plus particulièrement depuis le début des années 1990, de sa mise en œuvre l'école fondamentale a montré son échec complet. Il a fallu pourtant attendre plus de deux décennies pour que les autorités algériennes le reconnaissent. Néanmoins, l'école a connu des changements d'ordre structurel et organisationnel.

La conjoncture de la crise politique, économique et la guerre civile des années 1990 ont mis à mal le développement du système éducatif algérien. Par ailleurs, il est intéressant de noter que, pendant toute cette période agitée, où tout le monde s'attendait à l'effondrement du pays, l'Algérie s'en y sortie victorieuse et son école malgré sa fragilité a continué à fonctionner. Cependant, le passage à une nouvelle réforme devient une nécessité.

[1] Algérie : ***rapport national sur le développement de l'éducation***, Genève 8-11 2004

II. LA REFORME GLOBALE DE 2000

Après la brève et non exhaustive reconstruction historique concernant les transformations qui ont intéressé le système éducatif algérien, indispensable afin de comprendre la situation actuelle, venons-en à la réforme qui a été esquissée et promulguée en 2000, mise en œuvre progressivement depuis 2003,

1. Contexte financier

Le droit à l'éducation est fondamental. Il est garanti par la constitution. En Algérie, la croissance quasi nulle de la décennie noire (1990-2000) et l'immense retard pris dans le développement des infrastructures de base du pays et dans l'entretien des infrastructures existantes et l'extension de la pauvreté, pratiquement dans tout le pays, en particulier dans les zones enclavées, ont déterminé les pouvoirs publiques à mettre en œuvre une politique de dépense visant essentiellement à stimuler l'activité économique, à promouvoir la réhabilitation et la modernisation de certaines infrastructures du pays et à améliorer les services de tous les ministères entre autre le ministère de l'éducation. En termes d'allocation du budget, le ministère de l'éducation arrive en deuxième position après la Défense nationale dans la loi de finances au titre du budget de fonctionnement, excepté celle de 2011, ou l'Education vient en première position par rapport à la Défense avec 540 milliards de dinars.

L'amélioration de la situation financière de l'Algérie et l'accélération de la croissance économique observées au début des années 2000 ont permis de lancer de nouvelles initiatives pour réformer le secteur éducatif, notamment au moyen d'un meilleur accompagnement des apprenants. L'Algérie se situe parmi les pays qui accordent la part la plus importante de leurs ressources budgétaires à ce secteur (en 2001 près de 15% du budget de l'Etat). Ce budget vise à financer la construction, l'aménagement, la mise aux normes ou la rénovation des établissements scolaires.

Les exigences dans ce secteur deviennent plus pointues en raison du progrès technologique et de la concurrence internationale, mais elles font aussi écho aux besoins des apprenants et aux attentes de la société, qui aspire à un enseignement de qualité.

2. Contexte social et pédagogique

Fondement de la société et émancipation du monde, l'enseignement est la condition fondamentale de la survivance et la continuité d'une nation. L'Algérie est consciente que ce secteur important contribuera à l'émergence d'un nouvel tissu social fondé essentiellement sur des valeurs humaines nécessaires pour la cohésion sociale telle que : l'esprit de solidarité, d'équité , de justice et de paix dont l'enfant d'aujourd'hui le citoyen de demain est porteur.

À la fin des années 1990, l'Algérie se trouvait à un tournant plus que décisif de son développement, devant faire face à des exigences tant nationales que mondiales. Face à une mondialisation galopante et face aux défis scientifiques actuels, l'Algérie doit s'adapter au nouveau contexte international tout en entamant des réformes dans tous les domaines. Le chantier de la réforme du système de l'éducation est au cœur de la gestion de ces réformes. Etant donné que les réformes précédentes n'ont pas donné lieu aux résultats attendus, la présente réforme est orientée vers une nouvelle vision pédagogique.

En 2000, un ambitieux projet de réforme du système de l'éducation a été lancé, sous l'appui du président de la République, et en collaboration avec le bureau de l'UNESCO, a abouti à la création du Commission Nationale de Réforme du Secteur Educatif qui de son coté a procédé au renouvellement des programmes éducatifs et des manuels scolaires, en adoptant de nouvelles méthodes pédagogiques, à savoir l'approche par compétences (APC). Bien que des progrès substantiels aient été réalisés notamment dans l'accès à l'enseignement préscolaire et obligatoire, des problèmes et des insuffisances qui persistent encore.

Cette réforme est considérée comme la plus importante depuis 1962, date de l'indépendance du pays, initiée par le président de la République par la mise en place, de la Commission Nationale de Réforme du Secteur Éducatif, qui avait pour tâche la rénovation des programmes et la mise en œuvre de nouvelles méthodes éducatives, à savoir l'approche par compétences, qui selon les membres de cette commission, vise à une harmonisation du cursus scolaire. Elle doit faciliter la mobilité de l'élève et elle le place au centre de l'apprentissage selon toujours la commission de réformes.

En mai 2003, la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif présidée par l'universitaire Benzaghou, a été installée par le président Bouteflika. Le CNRSE est composée essentiellement d'universitaires et de pédagogues. Sa mission principale était portée sur l'organisation des structures éducatives, l'architecture des cursus, la rénovation des programmes et des manuels scolaires et l'application des nouvelles méthodes d'enseignements. La première chose faite par la commission c'était dresser un état des lieux. En toute objectivité, la mission du CNRSE n'était pas du tout facile, en tenant compte des enjeux : politiques, sociaux, idéologiques, éducatifs et culturels. Ajouter à tout ça le faite que l'école algérienne, ce cobaye éternel, n'a pas connu des réformes au sens propre depuis l'indépendance, surtout après l'installation de l'école fondamentale, choix politique plus que pédagogique, considérée par la majorité des algériens comme un projet mort né dans un secteur aussi sensible que l'éducation. Il paraît essentiel de rappeler que cette nouvelle réforme a succédé à celle de l'école fondamentale, qui a duré plus de vingt huit ans de 1976 à 2004. On signale également que c'est toujours l'ordonnance 76/ 35 de 1976 complétée par le décret exécutif du 29 août 2004 et la loi du 23 février 2008 qui organise l'école algérienne, et les principes de base demeurent inchangés tel que le montre les articles suivants:

- **Article 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.
- **Article 11** : Le droit à 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.
- **Article 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.
- **Article 13** : L'enseignement est gratuit à tous les niveaux dans les établissements relevant du secteur public de l'éducation nationale.

Officiellement, la scolarisation est obligatoire de 6 à 16 ans alors qu'en réalité la durée réelle de la scolarisation dans les trois paliers s'étend de 5 à 19 ans voire plus. Le droit à l'éducation garantie par la constitution algérienne, est concrétisé par l'accès obligatoire et gratuit, à la scolarisation pour tous les enfants ayant l'âge réglementaire (6 ans)

Les trois acteurs ont signé une convention dans laquelle ils s'engagent à tracer les lignes directrices de la nouvelle réforme et, à travers une expérimentation innovante de démocratie participative, à créer une nouvelle école sous la base des exigences réelles de la population entière. Il faudrait changer, modifier ou bien réviser de l'actuel système éducatif.

2.1. Les grands axes de la réforme

La commission Benzaghou a mis ses conclusions et ses recommandations au Ministère de l'Éducation, qui de son côté les a mises au gouvernement. Le lancement et la mise en œuvre de la réforme du secteur éducatif a été retenu par le conseil des ministres en avril 2002, après son adoption par le parlement. La réforme de 2003 s'articule autour de trois grands axes : la formation continue des enseignants ; refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires, et enfin la réorganisation générale du système éducatif.

2.2. La structure du système éducatif

L'enseignement algérien présente essentiellement une structure ternaire et pyramidale. Elle ressemble à celle de beaucoup de pays dans le monde. Notre système éducatif a connu depuis septembre 2003, une nouvelle structure qui s'est substituée à l'ancienne. La nouvelle structure est de 5 ans d'études primaires de 4 ans d'enseignement moyens et de 3 ans d'études secondaires. En réalité, la structure de 2003 n'est pas tout à fait nouvelle parce qu'elle ressemble en grande partie à celle qui était en vigueur depuis les années 1962-1977. Force est de constater que, plus de cinquante années après l'indépendance, la structure du système éducatif de l'Algérie présente de nombreuses similitudes avec celui prévalant à l'époque coloniale et celui de la France actuelle sauf que l'Algérie accuse un retard de 10 ans par rapport à la France.

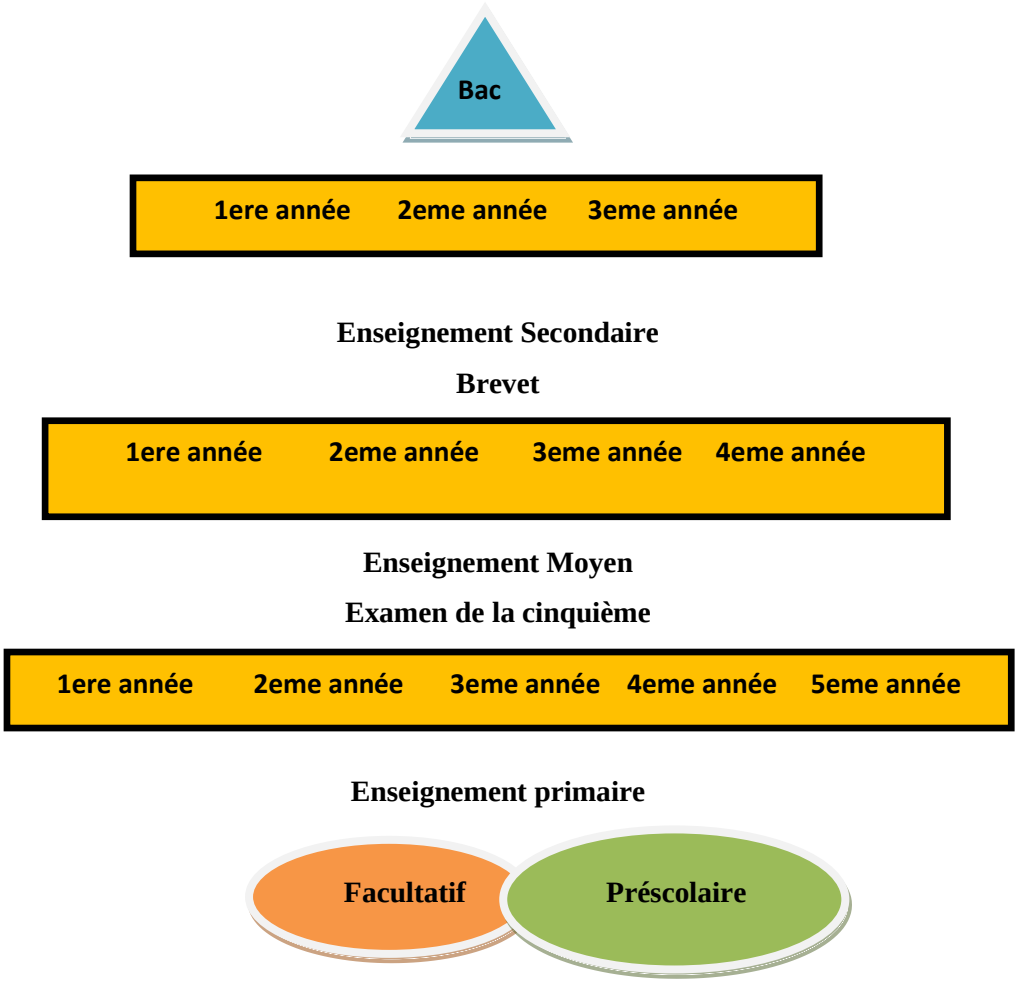


Figure n° 1 : Organigramme du cursus scolaire

2.3. Les cycles d'enseignement

L'objectif de l'éducation est d'assurer des opportunités égales d'instruction pour tous les enfants algériens ayant l'âge de 5 jusqu'à 16 ans .Le droit à l'éducation est garanti par la Constitution de l'Algérie. Conformément à la Loi de organisant l'Enseignement en Algérie, le système éducatif est organisé en cycles. La structure du système éducationnel comprend :

- l'enseignement préscolaire ;
- l'enseignement primaire ;
- l'enseignement moyen ;
- l'enseignement secondaire.

2.3.1. L'enseignement préscolaire

Est un enseignement facultatif selon les décrets : 92-382 du 19 octobre 1992 et le décret 04 -90 du 24 mars 2004. Il est organisé notamment par le secteur privé, destiné aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge scolaire, ceux de 4 à 5 ans. L'enseignement préscolaire a pour mission de préparer et d'aider l'enfant à acquérir des principes fondamentaux: une certaine autonomie, des comportements et des compétences nécessaires pour la vie scolaire. Cet enseignement a également pour objectif d'inculquer une éducation et un apprentissage qui favorisent le développement physique et cognitif des apprenants, en faisant naître en eux le sens de l'observation, de la réaction et de la socialisation, en leur préparant à la lecture et l'écriture, etc.

L'histoire du préscolaire en Algérie, est en réalité une histoire récente. Trois ans après son indépendance, l'Algérie, décide par l'arrêté ministériel du 23/09/1965, la suppression du préscolaire pour comme motif le manque flagrant des moyens financiers et humains et pour utiliser les moyens disponibles (humains et matériels) à la scolarisation totale au niveau de l'enseignement obligatoire.

La récupération de cet enseignement ne commence que tard à partir des années 1976 ou le préscolaire est intégré au secteur public et en 1982, le Ministère de l'Education commence à contrôler ce type d'enseignement.

Depuis ces dernières années, l'intérêt pour l'enseignement préscolaire en Algérie, s'est renforcé. Dans cette optique, des mesures sérieuses ont été prises pour développer et moderniser ce type d'enseignement, néanmoins, l'éducation préscolaire privée d'une grande partie. Le secteur privé ciblant les villes au détriment des zones rurales défavorisées.

De ce fait, le préscolaire en Algérie, accumule un retard flagrant par rapport à beaucoup d'autres pays. Selon des statiques officielles seulement 13% des enfants en âge de l'enseignement préscolaire sont scolarisés. Malgré les efforts de l'Etat algérien pour faire bénéficier tous les enfants de cet enseignement, le nombre d'élèves inscrits reste loin de la norme universelle. Le préscolaire en Algérie se présente sous deux formes :

2.3.1.1. Préscolaire traditionnel (écoles coraniques)

L'école coranique en Algérie ne date pas d'aujourd'hui, mais depuis l'arrivée de l'Islam en Afrique du nord. Ce modèle s'est vite répandu dans le monde islamique y compris l'Algérie. Considérée comme une institution pédagogique d'une grande importance pour l'intégration morale, religieuse, culturelle et sociale de l'enfant. Les koutabs furent la première ligne défensive face au colonialisme et résistèrent farouchement aux tentatives d'occidentalisation des algériens et du pays. L'école coranique en Algérie, se vit jouer un rôle non négligeable non seulement dans la réservation et la propagation de la culture arabo-islamique mais aussi la conscience religieuse et nationaliste. Comme partout en pays musulmans, en Algérie, les jeunes enfants, dès qu'ils atteints un certain âge, se rendent à une école coranique (huttes, chaumières) le plus souvent des mosquées, qui leur enseignent la récitation par cœur le saint coran et leur apprendre la langue arabe et ses règles, avec un matériel didactique primitif , des planches en bois d'arbres qui servent à écrire et à lire le coran en suivant l'enseignant (Taleb), qui se tient en face de ses élèves, assis sur une natte en tenant un bâton et fait régner une ambiance à la fois terrifiante que grandiose. Dans une école coranique l'enseignement des matières comme les mathématiques, la littérature ou les langues étrangères n'est pas programmé. Ces dernières années, l'état algérien, a lancé un projet de réforme pour améliorer et moderniser l'enseignement coranique qui doit selon le ministère tutelle, s'inspirer de la société algérienne et de ses valeurs culturelles et identitaires.

2.3.1.2. Préscolaire moderne (jardins d'enfants, crèches, écoles publiques)

Existant essentiellement dans les villes, se présentant sous formes d'écoles privées, financées par leurs propriétaires. Elles dispensent un enseignement de qualité. Elles sont fréquentées par des enfants appartenant à des classes sociales riches et moyennes. Le personnel pédagogique a un niveau scolaire élevé et bénéficie d'une formation continue qualifiante qui permet de mettre en œuvre un enseignement moderne adapté aux besoins des enfants scolarisés. Les outils didactiques et les programmes éducatifs s'apparentent aux écoles européennes. Ce type d'enseignement a été introduit dans les écoles publiques, avec une moyenne de 30 heures par semaine, suite à la décision du 20 avril 2002 du conseil des ministres. La promulgation de l'ordonnance n°- 03/09/du 13 aout 2003 a également ouvert le créneau à l'investissement privé dans ce secteur.

2.3.2. L'enseignement primaire

Pierre angulaire d'une réforme globale de la totalité du système éducatif algérien, l'enseignement primaire a fait l'objet d'une polémique générale. D'une durée de 5 ans, l'enseignement primaire se déroule au sein des établissements primaires. Etape de base de tout le système éducatif national. Son objectif est de développer toutes les capacités de l'enfant contrairement aux préscolaire qui met l'accent sur certaines compétences seulement. L'enseignement primaire permet à l'élève de recevoir une éducation convenable et équilibrée, il lui permet également, de développer son intelligence, sa sensibilité et l'acquisition progressive de savoir méthodique. La durée de la semaine scolaire des élèves est fixée à trente deux heures. Les élèves rencontrant des difficultés peuvent bénéficier en plus de deux heures supplémentaires à l'aide personnalisée sous forme de séances de rattrapage. L'école primaire est la clé du succès de toutes les autres. Elle construit les fondements d'une formation menant chacun à une qualification, et qui se prolongera tout au long de la vie. Le primaire est sanctionné par l'examen de la cinquième.

	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5 ème année
Arabe	+	+	+	+	+
Education islamique	+	+	+	+	+
Education civique					
Mathématiques	+	+	+	+	+
Education scientifique et technologique	-	+	+	+	+
Français	-	-	+	+	+
Arts plastiques	+	+	+		
Education physique	+	+	+	+	+
Education musicale	+	+	+	+	+

Tableau n° 4 : Matières enseignées au Primaire

2.3.3. L'enseignement Moyen

L'enseignement moyen concerne les enfants âgés de 11 à 14 ans et représente l'étape intermédiaire entre le primaire et le secondaire. Objet d'une vaste réforme, l'enseignement moyen dure depuis l'entrée scolaire 2003 /2004 quatre ans au lieu de trois dans l'ancien régime après l'ajout d'une année. Au cours de ce palier, l'enseignement s'articule essentiellement autour des points suivants :

- L'approfondissement des connaissances acquises notamment au primaire ;
- La concrétisation des connaissances acquises grâce à de situations pratiques ;
- L'introduction de la deuxième langue étrangère (l'anglais) à partir de la première année.

La fin de cette étape de la scolarité est sanctionnée par le brevet d'enseignement moyen BEM, qui prend en compte, en cas d'échec à l'examen du BEM, les résultats acquis durant la quatrième année, qui seront additionnés à la moyenne obtenue à l'examen du BEM.

Matières	**1ère Année**	**2ème Année**	**3ème Année**	**4ème Année**
Arabe	+	+	+	+
Langue berbère	+	+	+	+
Langue française	+	+	+	+
Langue anglaise	+	+	+	+
Mathématiques	+	+	+	+
Sciences physiques et technologiques	+	+	+	+
Sciences de la nature et de la vie	+	+	+	+
Sciences islamiques	+	+	+	+
Education civique	+	+	+	+
Histoire/géographie	+	+	+	+
Éducation musicale	+	+	+	+
Arts plastiques	+	+	+	+
Éducation physique et sportive	+	+	+	+
Informatique	+	+	+	+

Tableau n° 5 : matières enseignées au cycle Moyen

2.3.4. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire est la dernière étape du secteur de l'éducation avant l'université. Lui aussi, était l'objet d'une réforme massive. Après avoir été dispensé dans trois types d'établissements : lycées d'enseignement général, lycées d'enseignement technique (technicum) et enfin lycées polyvalents (enseignement général et technologique). Aujourd'hui, après les réformes de 2003, l'enseignement secondaire est dispensé uniquement dans les lycées d'enseignement général. Quant à la durée d'enseignement dans le secondaire est restée la même (trois ans). L'enseignement secondaire a pour finalité de préparer à la spécialisation, de développer les dextérités, de cultiver les aptitudes, de renforcer les capacités des jeunes, afin qu'ils soient en harmonie avec des connaissances de la modernisation et de la mondialisation.

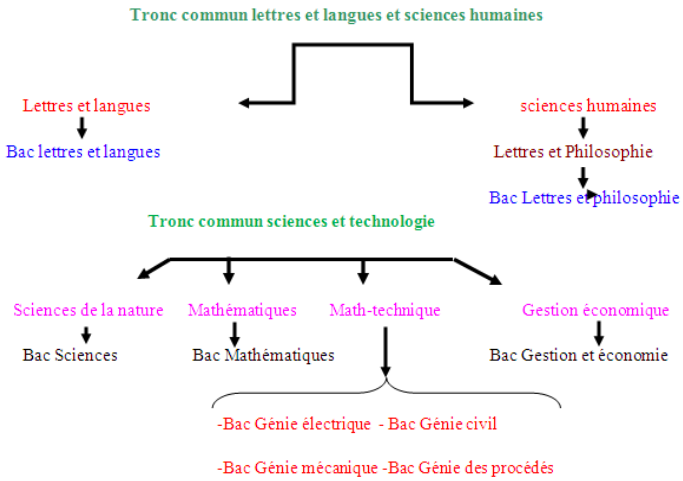


Figure n°2 : schéma du système éducatif algérien

Matières	**1ere année**		**2eme année**						**3eme année**									
	T.C.L	T.S.TEC	L & L	L.PILO	S.NAT	MATHS	M.Tch	GEST.ECO	L & L	L& Philo	s.nat	Maths	M.Tec	GEST.ECO	G.CV	G.M	G.EL	G.P
Arabe	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Philo	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
His-géo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Maths	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
S.Islm	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Français	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ang	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Allemand	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Espagnol	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S.Nat	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-
S.Phy	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+
G.civ	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
G.élec	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
G. Mec	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
G.Proc	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
Droit	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Gest	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Eco																		
Informa	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Musique	+	+							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dessin	+	+							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Edc.Pys	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tableau n°6 : Matières enseignées au cycle secondaire

2.4. Refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires

Depuis plusieurs années, l'école algérienne se retrouve paralysée, par le manque de moyens, le manque d'enseignants, l'inadaptation des structures pédagogiques, la surcharge de classes, etc. Tous ces problèmes font que l'école est entrain de se dégrader de façon très

préoccupante. Dans cette optique, une refonte globale du système scolaire s'est imposée afin de permettre à l'école performante et de répondre aux multiples exigences de notre monde caractérisé par la mondialisation de l'économie, de la culture et l'époustouflant développement scientifique et technologique. À cet effet, la structure de l'école et le champ disciplinaire ainsi que les programmes, contenus et les manuels pédagogiques, ont été changés. Même la méthodologie d'enseignement qui été basée sur l'approche par objectifs a été remplacée par l'approche par compétences.

2.4.1. L'intégration des TICE

« L'humanité et le progrès des nations sont aujourd'hui conditionnés par l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC), outils indispensables pour l'accès au savoir, clé de voute de tout développement »[1]

Dés le recouvrement de son indépendance en 1962, l'Etat algérien a adopté une série de mesures, administratives, sociales et éducatives en vue de défendre l'intérêt supérieurs des écoliers. Aussi, considérant le secteur de l'éducation comme une priorité, car représentant l'avenir de la nation. Certes, l'Etat a déployé d'énormes efforts et moyens financiers en vue d'assurer la modernisation et le développement de ce secteur sensible, qui demeure toujours en crise.

Face à un contexte international en mutation perpétuelle, la commission de la réforme a adopté une stratégie dont les finalités sont la maîtrise des techniques d'informations, en vue de leur intégration dans l'école en tant que support didactique et un matériel pédagogique. Dans cette perspective, le MEN s'est engagé dans un projet ambitieux visant à mettre à la disposition des enseignants et des apprenants un programme pédagogique numérique de qualité. L'expérience a démarré dans quelques établissements seulement. Quelques années plus tard, la matière informatique a été généralisée dans les établissements scolaires.

À partir de 2003, l'année de la réforme, la matière informatique est devenue obligatoire dans l'enseignement moyen et secondaire. De ce fait, 1400 lycées et 5000 collèges ont été équipés d'outils d'informatiques. Les 18000 écoles primaires, le nombre

[1]MOKHTAR.DIOPE. Ecole.Abuy Kane Diallo Saint-Louis : ***Tice. Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation***.

total des écoles au niveau du territoire national, seront équipées d'ici 2014, de 180 000 ordinateurs, soit 10 unités par école. En outre, les efforts de l'Etat commencent à se concrétiser par l'équipement de l'ensemble des lycées avec un deuxième laboratoire d'informatique. De plus, un tiers des collèges est équipé en matière d'informatique et cette opération va toucher au total 5000 établissements du cycle moyen. Pour encourager le recours à l'informatique et familiariser les enseignants à l'utilisat1ion des TIC. Des stages de formations ont été engagés de la part du MEN. Pour mener à bien le projet d'installation et d'utilisation des TICE dans l'enseignement, des séminaires internationaux se sont tenus, d'abord à Paris le 28 mai 2004 à l'université de Strasbourg, ensuite, à Alger en novembre 2005 sous le thème de « L'usage des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage, retour d'expérience ».

2.4.2. L'enseignement de la langue tamazight

Tamazight qui est, à côté de l'arabe algérien, la plus ancienne langue maternelle de tous les algériens. L'introduction de tamazight comme matière enseignée à l'école à partir de 1995, constitue en elle-même un événement sans précédent dans l'histoire de la République. Selon les textes officiels l'enseignement de tamazight se fait comme les deux autres langues à savoir l'arabe classique et le français, mais le fait de continuer à l'enseigner uniquement dans les régions où elle est fortement parlée, ne le met pas à pied d'égalité même pas avec le français qui est selon les textes officiel une langue étrangère et qui enseignée dans tout le pays. LACHRAF

> *« Les topiques ou toponymes et lieux-dits à travers toute l'Afrique du nord […] un festival de la langue berbère, et l'on bute sur ces noms, devenus familiers aux vieilles générations d'Algériens connaissant leur pays, dans les moindres recoins du sous-continent maghrébin […] Ne serait-ce que pour cela (ce qui est déjà énorme), cette langue devrait être enseignée à tous les enfants algériens afin de leur permettre de redécouvrir leur pays dans le détail et non par le biais de l'abstraction idéologique imposée au nom de la qawmiya - baathiste et faisant de l'école une institution étrangère, sinon à notre identité*

proclamée en surface, du moins à notre être En *national véridique fruit intime de la géographie et de l'histoire […] »*[1]

1995, année de l'officialisation de tamazight, les enseignants étaient livrés à eux-mêmes, aucun outil pédagogique n'été mis à leur disposition. En effet, chaque enseignant enseignait ce qu'il voulait comme il voulait. En 2000, une initiative personnelle et non encadrée de quelques enseignants, a donnée naissance à trois recueils de textes pour la lecture, qui ne répondaient guère aux besoins réels des apprenants. Il fallait attendre la rentrée scolaire 2003/2004, pour que le premier manuel scolaire de tamazight apparaisse, un manuel et contrairement à toutes attentes ne répond qu'à un minimum de normes pédagogiques. Or, selon les textes officiels l'enseignement de tamazight se fait comme les deux autres langues à savoir l'arabe et le français, mais sur le terrain la réalité est tout à fait différente. Par ailleurs, les programmes visent l'enseignement des :

« compétences relatives à l'apprentissage de la langue tamazigh et l'acquisition des forme variées du discours dans cette langue, seront associées aux thèmes transversaux inclus dans les programmes des autres langues, notamment l'arabe et le français, tels que les formes du discours induite dans les programmes de ces disciplines, l'éducation à la citoyenneté […]. Cette association des apprentissages qui se font grâce à la nécessaire coordination entre les groupes disciplinaires, à celle des enseignants eux-mêmes, devraient favorisés le renouveau pédagogique souhaité par tous. »[2]

2.5. La mise en place d'un dispositif de suivi pédagogique

Dans le cadre de la nouvelle réforme, de nouvelles structures Consultatives ont vu le jour. Pour un meilleur suivi, il est procédé à la création du Conseil National de l'Education et de la Formation et l'Observatoire National de l'Education et de la Formation:

[1] LACHERAF M. : ***Des noms et des lieux***, Alger : Casbah. Editions, 1998, p.161

[2] Programmes de la deuxième année (langue amazighe), décembre 2003, p.6

2.5.1. Le Conseil National de l'Education et de la Formation

Le conseil National de l'Education et de la Formation, dont l'organisation et le fonctionnement sont précisés dans l'art 30. Le C.N.E.F est chargé d'émettre un avis et des propositions sur toutes questions relatives aux programmes, méthodes d'enseignements, horaires et aux moyens pédagogiques. Les travaux du C.N.E.F s'inscrivent dans une réflexion globale sur l'éducation et ses finalités, du préscolaire jusqu'au secondaire. La mise en place d'un tel organe, est souhaitée depuis plusieurs années, qui répond aux exigences nationales et internationales, afin de reformuler les finalités du système éducatif algérien face aux crises répétées qu'à connu le secteur de l'éducation et à la demande immédiate de la société algérienne dans les dernières décennies en prenant en compte les changements internationaux. L'enseignement en Algérie, ne pouvant continuer à fonctionner en s'inspirant d'un modèle dépassé qui ne correspondait plus à l'évolution des disciplines et à une ouverture culturelle impérative.

2.5.2. L'Observatoire National de l'Education et de la Formation

L'Observatoire National de l'Education et de la Formation a été crée également, par l'Art 30. Il a pour mission de superviser la mise en œuvre de la réforme et l'évaluation pédagogique notamment le travail des enseignants et la démarche didactique suivie, en vue d'améliorer le rendement scolaire.

La réforme de 2000 s'inscrit indubitablement dans la continuité de dynamiques sociales et politiques engagées depuis l'indépendance du pays, en 1962. C'est en effet la troisième fois que l'Algérie adopte des réformes en faveur du système éducatif. Tout un arsenal de mesures, ou plutôt quelques mesurettes, a été mis en œuvre dans le but de rendre secteur éducatif plus rentable. Mais il n'y a pas eu de réformes qui ont vraiment abouti à une évolution positive de l'apprentissage car en réalité, ce n'était pas de vraies réformes.

Les réformes du système éducatif algérien depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, fut incontestablement une période d'essais suivis d'échecs successifs. Celles-ci vont toutes dans le même sens.

III. PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN ALGERIE

L'enseignement des langues étrangères constitue une véritable clé de voute et un outil favorable à l'ouverture de notre monde. Les langues étrangères en Algérie, étaient considérées, le sont toujours, comme les parents pauvres de l'enseignement. L'exemple peut -être le plus frappant est celui de la place accordée aux langues lors de la préparation des emplois de temps aux niveaux des établissements scolaires. Généralement, les langues sont programmées dans les après-midi où comme matières bouche-trous. De plus, ces matières sont pour les élèves, sans importance aucune ou des matières secondaires.

Il convient de souligner que la problématique de l'enseignement des langues en Algérie, est devenue une préoccupation nationale. Les indicateurs socio-éducatifs montrent l'ampleur qui tend à s'accentuer notamment dans le sud et les régions enclavées du pays. L'O.N.U a déclaré l'année 2008, année internationale des langues. C'est là une occasion pour nous afin de parler de la situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans notre pays, notamment après la réforme de 2003, un cadre qui nous permet d'avoir une idée sur ce type d'enseignent.

1. Les langues enseignées

La langue est un moyen essentiel de communication avec autrui et d'accès aux différentes cultures universelles. Elle est donc un préalable indispensable au développement personnel et à la formation de l'individu. L'enseignement/apprentissage des langues développe les compétences cognitives et intellectuelles des apprenants. ABDELAZIZ BOUTEFLIKA affirme que:

> *« […] la maitrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et*

filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force . »[1]

En Algérie, le français et l'anglais sont les deux langues majoritairement enseignées. Le français est la première langue étrangère enseignée depuis la troisième année primaire, et même depuis le préscolaire, privé notamment. En ce qui concerne l'anglais, il est enseigné à partir de la première année moyenne. Quant à l'espagnol ou l'allemand leur enseignement ne débute qu'à partir du secondaire pour les classes de langues seulement. Ainsi, la prédominance du français comme première langue enseignée, s'explique, selon l'OIF, par des facteurs géo-historiques et par l'importante proportion de francisants en Algérie.

« Nombre de personnes âgées de cinq ans et plus déclarant savoir lire et écrire le français, depuis les données de 2008 communiquées par l'office national des statistiques d'Algérie : 11,2 millions soit 33%(un tiers) des 34,4 millions d'Algériens, et plus en termes de pourcentage en excluant les moins de 5 ans (qui en Algérie ne sont pas encore scolarisés) »[2]

Bien que le français et l'anglais tendent à être les deux langues choisies par les responsables de l'éducation, du fait de leur importance en Algérie et dans le monde, il semble important de continuer à promouvoir la diversité culturelle dans les écoles algériennes au travers de l'enseignement d'un nombre important de langues. Le président de la République n'a cessé de rappeler, aux nombres de défis adressés au système scolaire, la nécessité d'améliorer et de moderniser l'enseignement des langues. Or, le contraste interpelle entre les plaidoyers officiels et leur traduction concrète. « *La maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères, dorénavant vécue comme un impératif socio-*

[1] Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : https://www.el-mouradia.dz › indexFR

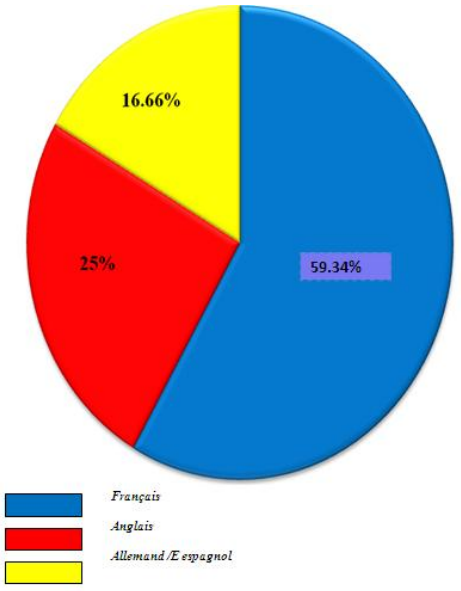
[2] Organisation Internationale de la Francophonie Accessible sur le site https://www.francophonie.org/IMG/pdf/1e.pdf

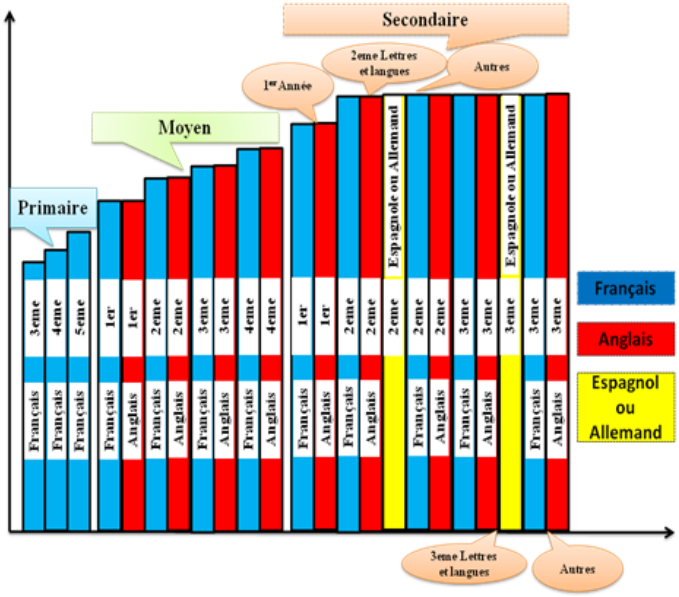
professionnelle, induit la volonté de faire en sorte que les enfants soient armés le mieux possible et le plus tôt possible pour cette dimension de la compétition sociale. »[1]

Dans le même sens abonde Coste :

> « *Peut éduquer au bi-ou plurilinguisme et faire plus que préparer à ce que seront les apports ultérieurs de l'éducation permanente. Donner le goût de l'apprentissage de plusieurs langues, illustrer la nécessité d'une compétence plurilingue et faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relations interpersonnelles, c'est déjà beaucoup. Et il est clair que ces objectifs ne peuvent être atteints que si, pour plus d'une langue étrangère, les apprenants parviennent à un niveau autre qu'élémentaire d'utilisation et d'appréciation. »*[2]

L'enseignement des langues étrangères ne doit pas être envisagé comme une simple matière scolaire, mais bien comme une possibilité d'ouverture culturelle et interculturelle. De ce fait, l'enseignement des langues apparaît aussi comme un atout personnel pour les apprenants qu'une manière de leur enseigner la culture de la tolérance et de la compréhension mutuelle.





[1] PORCHER L. : ***L'Évaluation en didactique des langues étrangères et des cultures ; l'évaluation des apprentissages en langues étrangères***, *Études de linguistique appliquée, n° 80, 1990, p.p. 35-36*

[2] COSTE. D. : ***Vers le plurilinguisme : Certes,*** Le Français dans le monde, numéro spécial, coll, Recherches et application, 1991 , 174

Ces dernières années, en Algérie, les critiques ont été nombreuses pour dénoncer les mauvais résultats du français langue étrangère, dans les examens de la fin d'études dans les différents paliers et, du coup, accuser l'école d'avoir échoué dans ce type d'enseignement. Ces critiques ont soulevé la question de leurs causes. Certes, les raisons sont multiples, et il est illusoire de vouloir trouver une seule cause. L'une des causes serait la place de la matière dans l'horaire scolaire. Apprendre une langue est très difficile, et nécessite du temps, beaucoup de spécialistes s'accorderaient à le dire.

Tiré des textes officiels, deux séances hebdomadaires d'une heure pour toutes les classes, sauf pour les classes Lettres et Lettres et Langues étrangères où quatre séances hebdomadaires pour la première et cinq pour la deuxième sont obligatoires. Ces séances sont présentées sous forme de cours, l'enseignant propose également des activités.

2. Moyens didactiques

L'enseignement du français langue étrangère au secondaire, impose un manuel unique, parfois dépassé. L'enseignant n'a aucune référence en dehors du manuel. L'école algérienne ne dispose pas de moyens pour utiliser les cassettes audio ou DVD. Le manque de moyens didactiques et pédagogiques, ne permet parfois pas aux apprenants de comprendre les fondements linguistiques ou pédagogiques et cela aboutit à figer leur apprentissage. Laissant ainsi très peu de place à l'expression libre et à la créativité personnelle. L'enseignant en utilisant le manuel comme seul moyen didactique, il insiste souvent de manière trop mécanique sur la répétition de phrases ou de structures grammaticales des textes. S'ajoute à cela, le nombre très élevé d'élèves dans les classes (plus de 40 élèves) ne crée pas le climat idéal pour le développement d'une communication riche et spontanée à l'intérieur de la classe de langue. Pour améliorer l'enseignement des langues, il serait donc nécessaire d'équiper l'école algérienne de matériels audiovisuels et de laboratoires de langues. Ces moyens serviraient à une initiation à l'utilisation des moyens audiovisuels et à la fabrication de documents sonores ou visuels pour la classe de langue, dont l'efficacité dépend d'une part, de leur contenu et d'autre part, de la manière dont on les utilise. Il serait alors temps de doter nos écoles non seulement d'un certain nombre d'ordinateurs, mais d'un matériel didactico-pédagogiques au service d'un enseignement performant et adéquat.

3. Profil professionnel des enseignants des langues

L'enseignement des langues étrangères dans le milieu scolaire, en Algérie, à l'égard de plusieurs secteurs, est confronté à l'absence de ressources humaines qualifiées. Ce type d'enseignement souffre d'un déficit tant qualificatif que quantitatif, notamment dans le sud du pays. Ceci explique l'échec dans ce type d'enseignement. La réforme engagée par le Ministère de l'Education National visant à recruter seulement ceux qui ont une licence et de former ceux qui ne l'ont pas. Une mesure qui devrait, selon la tutelle, améliorer la qualité de l'enseignement des langues. Depuis 1962, les universités algériennes forment des enseignants des langues. Certes, l'éventail n'était pas assez large, deux langues dans la plupart du temps étaient enseignées, le français et l'anglais. Actuellement, et après la nouvelle législation associée à la refonte des licences et masters, l'éventail s'est vu élargi avec le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien ou encore le russe. En Algérie, la qualité de l'enseignement des langues est loin d'être satisfaisante. Les autorités éducatives pourraient considérer l'élaboration d'une stratégie spécifique aux enseignants de langues étrangères pour développer et améliorer ce type d'enseignement, ce qui inclut la nécessité de développer les compétences d'enseignement chez les professeurs de la langue Dans ce contexte, il apparait important de motiver et former en priorité des enseignants qui eux-mêmes ne maitrisent pas la langue qu'ils enseignent. Comme l'explique DOURARI ABDEREZAK

> « *La motivation est primordiale. Si l'enseignant n'est pas motivé, il n'y a pas de raison pour qu'il travaille. D'où la nécessité d'un statut social et d'un salaire digne. On ne peut pas tolérer que des PES soient payés en fin de carrière à 35000DA, tout comme on ne peut admettre que des professeurs d'université soient payés à moins de 700 euros. »*[1]

En réalité, les enseignants aiment travailler. Ils aiment leur métier et désirent ardemment s'épanouir à travers lui. Ils aiment être utiles à leurs apprenants et aux autres.

Par contre, certaines attitudes des autorités et de la société, démotivent aujourd'hui l'enseignant. C'est le cas lorsque les responsables du secteur ne respectent pas la dignité de cette catégorie. Lorsqu'ils dévalorisent leur rôle dans la société. Lorsque la société est

[1]DOURARI .ABDEREZAK. Accessible sur le site :<http://WWW.scribd.com/doc/35832742/Pr-Dourari-a-propos-de-l-ecole-algerienne. Consulté le 12janvier 2011

incapable de donner du sens à leur métier. C'est le cas également quand on détourne leurs efforts à des fins idéologiques ou politiques. Et c'est le cas lorsqu'on précarise les enseignants. Aujourd'hui, les pays qui valorisent les ressources humaines sont les plus développés que les autres.

IV. LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN ALGERIE : CONTEXTE ET ENJEUX D'ENSEIGNEMENT

1. État des lieux

La situation actuelle de l'enseignement du français langue étrangère, dans notre pays, nous rend plus alarmiste que jamais. Les symptômes de la crise sont de plus en plus apparents : baisse de niveau, résultats médiocres, formation insuffisante des enseignants, manque d'infrastructures et moyens pédagogiques, etc. cependant, Le français reste une langue d'administration et d'enseignement. Selon CHRISTIANE SOURIAU:

> *« La domination de l'arabe ou du français est sectorielle. Si le français a servi tel un outil « prêt à l'emploi » pour le développement, que ce soit en sciences, en économie, ou dans les transferts de techniques (même administratives) , s'il s'est répandu par la scolarisation massive des enfants, en même temps l'arabe devient concurrentiel dans des formations de plus en plus élevées »*[1]

De manière générale, le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Ce texte législatif définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien *: « Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples ».*[2]

Il est important de souligner que cette ordonnance mentionne implicitement la place et le statut de la langue française dans la société algérienne, une langue qui privilégie de statut de langue seconde.

[1] SOURIAU C., ***Nouveaux enjeux culturel aux Maghreb, dans l'Arabisation au Maghreb*** : itinéraire d'une recherche sur les effets sociaux des rôles des langues, Paris, CNRS. 1986
[2] Ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976

2. Statut de la langue française

Malgré son statut de langue de colonisateur, la langue française n'a jamais disparu de l'Algérie. Elle est à la fois un moyen de communication quotidien, un legs historique, linguistique et culturel, une discipline scolaire, une langue de formation et de médiation. La présence de la langue française en Algérie s'inscrit donc dans un cadre historique, institutionnel, culturel, social et pédagogique.

2.1. Le statut social

L'Algérie, contrairement à beaucoup de pays arabes, se caractérise par une situation linguistique qu'on peut qualifier de quadrilingue, la coexistence et la cohabitation de : l'arabe officiel, l'arabe algérien, le berbère et enfin le français. Ce qui attire l'attention, c'est que l'arabe algérien et le français sont les deux langues les plus parlées, mieux encore, le français dans certaines régions, la Kabylie par exemple, est considéré comme langue véhiculaire ou intermédiaire.

Les 132 ans de la présence française en Algérie, ont visiblement marqué la société algérienne : linguistiquement, culturellement, socialement, historiquement et même idéologiquement. L'Algérie est le second grand pays francophone après la France, une réalité que certains refusent d'admettre pour des raisons historiques ou politiques. Il y a peu de temps encore, une guerre linguistique sans merci a été déclarée contre la langue française au nom de l'arabisation de l'Algérie, qui donnait à cette langue une minime chance de survie et une marginalisation de ses locuteurs, comme l'explique GILBERT GRANGUILLAUM :

> *« Le discours politique fait de l'arabisation un combat de la langue arabe contre la langue française- ce qui est vrai, dans la mesure où la première est vouée, comme langue nationale et officielle, à prendre la place du français. Mais elle est aussi présente comme un cc¨flit avec la France, voire avec ceux qui, en Algérie, utilisent le français dans leur activité – on comme hizb fransa, tenant du « parti de la France. »*[1]

[1] GILBERT G, ***Le Monde Diplomatique***, février 1997, p.3

Or, plus de trente ans se sont écoulés depuis le lancement de ce projet d'arabisation et cette langue est toujours présente et utilisée par un nombre considérable de locuteurs algériens, on estime aujourd'hui, à huit millions de personnes qui maitrisent le français, c'est le chiffre qu'avancent les auteurs du l'ouvrage (Le français en Algérie) :

> *« On peut évaluer à plusieurs millions (8 millions) le nombre de locuteur maîtrisant plus ou moins correctement la langue française. L'évaluation quantitative précise est certes difficile à réaliser quand les données statiques concernant l'utilisation de telle ou telle langue sont volontairement occultées. Cependant, on peut estimer, sur la base de recoupements de renseignements concernant les effectifs de la population scolarisée, le nombre de journaux paraissant en langue française, leur tirage et leur diffusion à travers tout le territoire national, la place de l'édition en langue française, l'importance de cette langue dans les placards publicitaires, les enseignes et devantures des commerces, les imprimés et documents, etc., que le nombre des locuteurs et donc possédant une certaine compétence linguistique de cette langue est important par rapport à l'ensemble des sujets parlants. »*[1]

Bien plus, la langue française connait un regain d'intérêt après l'arrivée du président de la république M. ABDELAZIZ BOUTEFLIKA au pouvoir en 1999, lui-même l'a confirmé plusieurs fois, lors de ses interventions nationales ou internationales : *« Pour défendre mon pays, j'utiliserai l'anglais, le chinois et même l'hébreu »*[2]

Il ajoute *« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et nous nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française. »*[3]

[1] A. QUEFFLEC, Y. DERRADJI V. DEBOY D. SAALI-DEKDOUK, Y. CHARRAD-BENCHERFA, , ***Le français en Algérie*** : Lexique et dynamique des langues, Bruxelles éd. Duculot, 2002, 290 pages, p.64
[2] ABDELAZIZ B, IX, Sommet de la Francophonie, 18 octobre 2002.
[3] ibid

N'est-il pas surprenant que quelqu'un comme ABDELHAMID BENBADIS, fondateur du mouvement des oulémas algériens, mouvement connu pour son attachement et sa défense pour la langue arabe, reconnaisse la langue française et sa culture comme une composante fondamentale de la société algérienne ? Il le souligne à travers ces propos :

« *Dans ce pays il y a deux langues fraternelles. L'image de la fraternité et de la nécessaire union de ceux qui les parlent pour le plus grand bonheur de l'Algérie – ce sont l'arabe et le français. Nous souhaitons que les autorités responsables et les personnalités disposant de moyens matériels et intellectuels puissent coopérer, afin de mettre sur pied un enseignement double franco-arabe, dont les fruits profiteraient à tout le monde.* »[1]

De même, presque un demi-siècle plus tard, BACHIR El IBRAHIMI, une autre figure de l'élite pro-arabe de la société algérienne, confirme les propos de BENBADIS :

« *Le plus grand fléau et la plus grande maladie qui minent notre culture est que nous avons deux cultures qui ne cessent de tirailler cette Nation: une culture islamique fondée sur la religion de la nation avec comme langue véhiculaire la langue arabe adoptée par une partie de la Nation. La seconde est la culture européenne avec comme langue véhiculaire le français utilisé par une autre fraction de la Nation. Les deux cultures sont tellement différentes […] nous n'avons d'autre issue que de rassembler les deux cultures dans un même moule* »[2]

La langue française a été introduite par les colons, ceux qui viennent d'ailleurs. Ce qu'il faut savoir, par ailleurs, est que l'apprentissage du français s'est fait spontanément et par nécessité. L'algérien était donc obligé d'apprendre cette langue qui lui était étrangère et ce, malgré les velléités d'an- alphabétisation entreprises par l'administration coloniale qui a tout fait pour empêcher l'enseignement du français aux algériens. Ce n'est pas par hasard, donc que notre langage quotidien soit aussi riche et orné de mots et d'expressions empruntés de la langue française ou autre. L'algérien a appris le français comme il a appris l'arabe algérien par nécessité.

[1] BENBADIS A : *Journal Echiheb*, 17.8.1926
[2] IBRAHIMI B : journal *El Moudjahid, 21.5.1981*

Contrairement, à l'arabe, la domination symbolique et le sacré de la chose l'emportaient sur la domination politique ou encore économique, mais pour ce qui est de la langue française, c'était surtout la domination idéologique et économique au premier plan, quant à la domination culturelle, elle est reléguée au second plan, la langue du peuple civilisé, détenteur du savoir, de la culture et de l'information.

L'intéressé du paysage linguistique algérien, constate que la langue française occupe une place prestigieuse chez les algériens, elle est utilisée dans la rue, à l'école, dans la maison, etc. Elle est parlée par le simple citoyen et même par le plus haut responsable.

Outil de communication, instrument d'enseignement à l'université, le français fait partie intégrante de la composante sociale algérienne, même si elle continue à déranger certains intolérants, prisonniers de l'isolement et de l'incertitude.

Actuellement , plus que jamais, le français est présent dans chaque foyer algérien, plusieurs chaînes françaises sont reçues en Algérie, par l'intermédiaire d'antennes paraboliques, qui poussent sans cesse comme des bolets dans chaque région, chaque ville, chaque quartier ou chaque maison, même si leur audience a diminué ces dernières années depuis le cryptage de la majorité des chaînes et la mauvaise politique médiatique, ce qui a influé négativement sur l'apprentissage du français mais pas sur sa présence en Algérie, du moins pour le moment.

Nous dirons donc, que le français est employé dans des situations formelles ou informelles. Il s'impose et se propose comme moyen de réconciliation, d'ouverture et de tolérance. Il est présent dans tous les domaines, on le retrouve dans toutes les strates de la vie sociale. Bref, la langue française a fait, faite et fera encore partie de la vie de toutes les couches sociales de l'Algérie.

2.2. Le statut officiel

Le français, certes, langue étrangère, n'a pas seulement trouvé refuge dans la société algérienne, dans tous les domaines mais il commence depuis les années 2000, à se faire une place même au sein de la classe politique grâce à une certaine souplesse éprouvée par les dirigeants du pays à l'égard de cette langue. Une présence qui s'inscrit dans un cadre d'ouverture linguistique, politique, idéologique et culturelle, qui ne peut être que positive. Néanmoins, la contradiction entre les deux statuts de cette langue est flagrante, selon QUEFFELEC :

> « *La complexité de la situation linguistique algérienne réside moins dans l'hétérogénéité linguistique que dans la contradiction très forte entre le « théorique », c'est-à-dire les normes officielles (im) posées par le discours idéologique du pouvoir et l'usage réel «in vivo» des différents langues »*[1]

MOHAMED MILIANI soulève le même problème en ce qui concerne le français, « *langue étrangère ou pas langue étrangère, là semble être embourbée la problématique du français en Algérie et celle de son rôle dans les sphères de l'éducation, de l'administration et de la culture »*[2]

Actuellement, le cas du français en Algérie est encore plus éloquent quant à sa maitrise. Non seulement il facilite l'insertion dans le marché du travail, mais il est de surcroît profondément ancré dans la société, ce qui lui confère un statut particulier.

Pour DALIDA TAMIM le français *« […] est un signe de promotion sociale(…) une source d'enrichissement, d'épanouissement et véhicule des valeurs où beauté et prestige prédominent. Cette langue va en faveur de ceux qui la parlent.»*[3] .

---

[1] QUEFFELEC A,: ***Un changement se produit dans le discours officiel qui reconnaît timidement l'existence de fait du berbère comme élément de la culture du peuple algérien*** », ., 2002 p.32.

[2] MILIANI M : ***Le français dans les écrits des lycéens: langue étrangère ou sabir?*** » in, Revue insaniyat n° 17-18, 2002 P 79

[3] TEMIM D.,: ***Nomination et représentations des langues en Algérie*** », in Chériguen F., Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine, Paris, L'Harmattan, 2007, p.79.

Alimenté par des propos erronés qui démontrent la méconnaissance du paysage linguistique algérien, le débat sur l'avenir de l'enseignement/apprentissage ne peut se faire dans un climat serein que s'il se recentre sur le statut réel de la langue française en Algérie. Il ne s'agit pas ici de proposer de considérer le français comme l'une des langues des algériens, mais de lui offrir un statut permettant d'encadrer son insertion en tenant compte de ses spécificités ; celle-ci ne saurait être comparée à l'arabe ou le berbère, en même temps non comme l'anglais, l'allemande ou autres langue étrangères.

La place qu'occupe la langue française dans la société algérienne fait donc apparaître une contradiction entre, d'une part, la volonté politique d'affirmer la spécificité de cette langue et d'autre part, de ne pas lui offrir le statut normatif découlant logiquement de ladite spécificité. Il s'agit là d'une incohérence que seule une révision constitutionnelle pourrait rectifie

Au niveau national, le président de la République alors nouvellement élu a prononcé un discours le 7 avril 2017, dans lequel il a précisé, en ces termes, sa vision vis-à-vis de la langue française :

> *« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français à l'instar d'autres langues modernes et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe aucun ressentiment ni aucune conjoncture ne sauraient lui disputer.»*[1]

Propos neufs, sinon historiques, dans la bouche d'un chef de l'État algérien : évoquant la place et le rôle de la langue française en Algérie. Le président de la République, a exprimé clairement souhait, qu'une attention particulière à l'enseignement du français soit portée. Celui-ci devrait voir sa place renforcée non seulement dans les programmes scolaires, dans la société également.

Le Président de la République évoque sa volonté de changement de paradigme concernant l'enseignement des langues étrangères lors de son discours à A l'occasion de la

[1] Bouteflika A : Discours tenu devant l'Assemblée Nationale le 14 juin 2005

journée de l'étudiant (19 mai 1999), en déclarant « *Il est impensable (…) d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en français ou en anglais »*[1]

En outre, à l'occasion du IXème sommet de la francophonie de Beyrouth, venant d'expliquer le rôle que joue la langue française dans l'ouverture sur les cultures, le président déclare qu' :

> *«Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement par nous-mêmes. La langue française qui pendant longtemps et pour une grande partie de l'Afrique, a été la langue de la colonisation doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès (…) l'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité (…), sans appréhension aucune, que nous nous associons aujourd'hui aux travaux de ce sommet, car nous avons conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne (…)Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français. »*[2]

Nos propos n'entendent donc pas transformer la forme de notre paysage linguistique qui demeure unitaire. Comme rappelé plus haut, les premiers discours du Président de la République vont dans le même sens. Et pourtant, malgré cette souplesse politique, le statut du français, en Algérie, demeure le moins clairement identifié par rapport aux autres langues.

En un mot, et pour l'emprunter au Président de la République lui-même, la langue française pourrait être la première illustration d'un nouveau départ pour la révision du statut juridique de cette langue. *« …quand je m'exprime en français, il y a des gens qui écrivent dans la presse que je ne suis pas tout à fait en règle avec la constitution. »*[3]

Il faut continuer dans cette voie inévitable de progressions de la reconnaissance du particularisme du statut de la langue française en Algérie qui, loin d'égratigner l'image

[1] ABDELAZIZ,B journée de l'étudiant (19 mai 1999),
[2] Discours d'Abdelaziz Bouteflika à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002
[3] ABDELAZIZ, B interview accordée à Paris-Match 09-09-1999

d'un État unitaire, la renforce par la prise en compte de sa mosaïque de richesse linguistique et culturelle. Ce camouflage politique ne fait que décréditer les hauts responsables algériens, qui eux-mêmes utilisent le français dans leurs discours quotidiens et officiels.

Le moment est venu pour accorder un statut particulier à cette langue qui aurait des incidences normatives, lesquelles viendraient en toute logique compléter la particularité sociale existante.

3. Le cadre didactique

L'objectif de la classe de langue est d'offrir aux apprenants un cadre adéquat d'apprentissage des connaissances de base, de communication afin d'avoir les compétences nécessaires pour une insertion sociale.

Pour atteindre cet objectif il faudrait que le système éducatif soit en mesure de fournir un enseignement de qualité reposant sur les recherches les plus récentes, qui permettra aux apprenants de poursuivre leur processus d'apprentissage.

Si l´on regarde les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français au secondaire, sa conceptualisation semble être réfléchie, réaliste et donc prometteuse. Or, L'apprentissage de la langue française dans les écoles algériennes reste sclérosé dans des méthodes archaïques et le résultat : après dix ans d'apprentissage de cette langue, c'est-à-dire en classe de 3ème année secondaire, seule une minorité d'élèves la parle plus ou moins correctement.

Ainsi, plusieurs spéculations peuvent être faites pour mettre en évidence les facteurs qui expliquent cette situation et analyser l'état des lieux. La résistance qu'ont les apprenants quant à l'apprentissage du français et la baisse du niveau peuvent être imputées aux méthodes et aux programmes adoptées dans l'apprentissage, au manque de motivation et de besoins langagiers chez les apprenants, à l'absence d'objectifs ciblés et de finalités précises pour l'enseignement de français, au manque de moyens didactiques et audiovisuels à même de faciliter l'apprentissage, à un déficit relatif à la formation et à l'encadrement des enseignants ou à tous ces facteurs combinés à la fois.

3.1. L'attractivité de la matière

En Algérie, tout le monde le sait : le français n'attire plus, on évoque souvent un désintérêt des élèves pour cet apprentissage. Le profil que présente aujourd'hui l'enseignement du français en Algérie nécessite réflexions et actions. En effet, l'attractivité dans l'enseignement de la matière est mal mesurée et mal définie en termes d'objectifs. La mission d'influence reste à définir. Les principales difficultés rencontrées par l'Algérie résident dans un contexte socioculturel contradictoire avec la modernité.

L'intérêt de rendre l'enseignement du français attractif s'apprécie à la fois pour les enseignants et aussi et sans doute surtout, pour les apprenants. Ceci implique à la fois de connaître les besoin, et les supports qui intéressent les apprenants et de les leurs rendre accessibles. Le cycle secondaire est une étape intermédiaire qui sert à préparer des élèves aux études supérieures, qui elles sont à leur tour une étape décisive dans la vie des jeunes pour une meilleure insertion au marché du travail et un ancrage dans les valeurs humaines universelles.

Afin d'accroître l'intérêt pour l'apprentissage du français et d'augmenter sa popularité auprès des jeunes générations de l'Algérie, il faut trouver la solution qui permet de stimuler le désir et la motivation des apprenants. Il est évident qu'il est difficile de faire progresser les apprenants dans de telles conditions. L'enjeu réside donc dans la nécessité de dynamiser l'attractivité de l'enseignement du FLE par la créativité et l'innovation.

3.2. Le volume horaire

Tout le monde est unanime pour reconnaître que nos élèves et nos étudiants ont dans leur grande majorité, beaucoup de difficultés à rédiger et à orthographier. Cela a aussi été constaté par les enseignants de français. Pour réussir dans ses études, il faut travailler consciencieusement et régulièrement. Il faut aussi y consacrer du temps. Or en Algérie, ce temps diminue à chaque réforme.

Le volume horaire réservé à cette langue, reste insuffisant et il n'a pas bénéficié d'une augmentation notable dans la dernière réforme. Cinq heures par semaine pour les classes de langues et pour certaines branches moins. Le tableau suivant indique le nombre d'heures hebdomadaire de chaque filière : tronc commun, deuxième et troisième année.

Filière/niveau :	Masse horaire
1ère Année Tronc commun Lettres	4 H
1ère Année Tronc commun Sciences	3H
2ème + 3ème Année Langues étrangères	5H
2ème + 3ème Année Lettres et philosophie	4H
2ème + 3ème Année Sciences expérimentales et Mathématiques.	3H
2ème + 3ème Année Gestion-Economie	3H
2ème +3ème Année Technique Mathématiques	3H

Tableau n°7 : Masse horaire du français

L'utilisation de cette fourchette horaire ne permet pas à l'enseignant de remplir sa mission et d'accomplir le maximum de choses en deux ou même trois heures par semaine. Il est aberrant de penser qu'un élève puisse progresser et apprendre correctement cette langue qui ne la côtoie que quelques minutes (120 m) par semaine, ce n'est pas forcément évident. Vocabulaire, verbes irréguliers, grammaire, accent, etc. Toute une panoplie d'obstacles et de difficultés qui font souvent peur aux apprenants. Cet état de fait qui met sur le même pied d'égalité l'enseignement de français et les autres langues étrangères qui sont réellement étrangères du paysage linguistique algérien. Avec de telle politique éducative, de nouvelles vocations pour la langue française ne sont pas prêtes à se manifester.

3.3. La formation des enseignants

Pendant les premières années de l'indépendance, les personnels d'encadrement étaient dérisoires suite au départ massif des enseignants européens et de l'ingestion du peu de cadres algériens existants par les autres secteurs d'activité du jeune pays. À cette époque, les enseignants sont mal formés pour affronter la réalité de l'école et ne sont pas assez formés dans les spécialités qu'ils enseignent, du moins pour l'enseignement de certaines matières.

La massification de la scolarité en Algérie d'aujourd'hui, exige, un accroissement considérable d'enseignants ; les effectifs enseignants du primaire ont été multiplié par 13 en 40 ans (12696 en 1962 à 169.503 en 2000). Certes, le nombre d'enseignants augmente d'année en année, mais peu sont ceux d'entre eux qui ont des qualifications.

L'enseignement de français en Algérie souffre de l'insuffisance de formation des enseignants et des inspecteurs dans cette discipline. En effet, certains enseignants eux--mêmes estiment être insuffisamment préparés au volet pédagogique de leur métier, Sur le terrain, les nouveaux enseignants rencontrent des problèmes d'apprentissage, des problèmes de discipline, des problèmes de comportement pas préparés dans les cours spécialisés en enseignement. C'est un travail de longue haleine

En plus de la formation académique et pédagogique de base, l'enseignant, qu'il soit nouveau ou ancien, doit bénéficier d'une formation à la didactique. Cette formation doit lui permettre d'être armé de compétences susceptibles de lui faciliter sa tache car enseigner est une mission à la fois difficile et complexe. Certains se permettent de dire que l'expérience qui s'acquiert petit à petit sur le terrain peut suffire à la réalisation de cette mission.

À tous ces arguments qui plaident en faveur de la nécessité de la formation des enseignants à la didactique, il faut ajouter cet argument évoqué par MAURICE CHASTRETTE. Lisons ce qu'elle nous dit à ce propos:

> « *Le passage de l'éducation élitiste à l'éducation de masse a imposé aux pratiques éducatives le passage des méthodes artisanales qui résolvent les problèmes a posteriori, vers des méthodes prospectives (fondée sur de très forts apports théoriques comme la modélisation) permettant l'analyse des problèmes a priori. Ainsi la recherche en didactique des sciences va consister à entreprendre des analyses a priori des problèmes d'enseignement apprentissage qui anticipe les problèmes pour mieux les résoudre.»*[1]

En effet, l'ancienneté dans le métier toute seule ne permet pas l'innovation des pratiques pédagogiques et le changement de posture chez l'enseignant. Au contraire, ce n'est qu'avec une bonne formation alimentée par l'apport de la didactique que l'enseignant peut diagnostiquer les problèmes rencontrés en classe et les résoudre.

Dans cette situation, il convient de s'interroger sur les raisons qui expliquent une telle problématique et sur la manière dont il est possible d'y introduire un cadre logique. En définitive, malgré quelques ajustements, l'enseignement du français en Algérie reste

[1] DE KETELE J-M, CHASTRETTE M, CROS D, METTELIN P. : ***Guide du formateur***, De Boeck université, 2001, 257 P

difficile à gérer, tant le poids des visions : idéologique, historique et politique pèse sur son enseignement. Les objectifs fixés par la commission de la réforme, le ministère et les responsables du secteur éducatif, qui seraient le reflet de la dernière réforme éducative, n'apparaît pas aujourd'hui atteignable. Des adaptations encore insuffisantes par rapport aux attentes de tous les acteurs de la scène pédagogique. La réputation du baccalauréat algérien et les mauvais résultats en sont le parfait exemple.

Les mouvements sont nombreux dans la société, ce qui s'explique par le fait que les parents d'élèves souhaitent placer leurs enfants dans les meilleures conditions pour leurs études et cherchent donc à optimiser leurs parcours.

V. LE MANUEL SCOLAIRE DANS LA RELATION ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGERIE

Les manuels ne peuvent pas être considérés comme des simples outils didactiques, grâces auxquelles on peut transmettre un savoir aux élèves, mais ils nous permettent de comprendre les rhétoriques et les idéologies dominantes au niveau social dans un précis contexte spatio-temporel. Dans ce sens le manuel peut être considéré comme une source qu'il faut soumettre à une analyse herméneutique et interprétative afin de comprendre les valeurs, les idéologies, les représentations, les stéréotypes qu'il véhicule (Lucenti, 2015).

1. Éléments définitionnels de "manuel"

Le livre imprimé a plus de cinq siècles d'existence, sous plusieurs formes et plusieurs appellations.

Le manuel scolaire, du latin « manus », la main, considéré au XIXe siècle comme le livre résumant tous les autres dans un ouvrage didactique.

Au XXe siècle, la définition du manuel scolaire s'est élargie au fur et à mesure du développement des sciences de l'éducation. Selon le Robert du XXe siècle, le manuel scolaire est défini comme:

> *« un ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires»*[1]*. Quant au dictionnaire de pédagogie Larousse- Bordas de 1996 un manuel scolaire est« un livre de type particulier. Il est destiné à être toujours en « main » comme son nom l'indique et contient, sur une manière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir de façon aussi accessible que possible .»*[2]
>
> ALAIN CHOPIN de son coté le définit comme suit:
>
> *« Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin manus, la main), se définit comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du 19e siècle, ce*

[1] Le Robert du XXe siècle
[2] *Dictionnaire de pédagogie Larousse- Bordas de 1996*

terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires.[…] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assurent des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires.ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique »[1]

Pour GERARD et ROEGIER le manuel scolaire est « *un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité* »[2]. JEAN-PIERRE CUQ dans son dictionnaire, lui aussi propose une définition allant dans le même sens «Le manuel renvoie à *l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement »*[3]

De même, les manuels scolaires sont définis comme « *des outils au service de la sécurisation de l'enseignant. Ils serviraient ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année.* »[4]

À partir de ces définitions, on constate que le manuel scolaire remplit à la fois un objectif institutionnel officiel qui traduit la politique éducative d'un pays, et un objectif pédagogique universel, parce qu'il englobe les connaissances scientifiques que l'élève doit acquérir pendant sa scolarisation.

2. Le manuel scolaire et les autres supports

Le développement que connaissent de nos jours les technologies de l'information et de la communication (TIC) incite à s'interroger sur la place et l'importance du manuel scolaire parmi les autres supports, dans l'acte pédagogique.

La liste de supports didactiques n'est pas exhaustive, elle dépend notamment des facteurs économiques, technologiques et socioculturels. Il est cependant, possible de relever certains supports fréquemment utilisés en classe (vidéo, CD Rom, film, carte,

[1] CHOPPIN, A : ***Du bon usage des manuels : une perspective historique***. - Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 369, 1998,.pp 9-10

[2] ROEGIERS,X : ***Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,*** Collection : Pédagogies En Développement, Bruxelles, De Boeck, 2000, 304 p.

[3] CUQ J-P. ***Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde***. Paris : Clé International. 2003

[4] BESSE H. : ***Méthodes et pratiques des manuels de langue***. Paris : Didier-Crédif. 1985

ordinateur, tablette, etc.). Ils sont autant de supports permettant de faciliter l'enseignement/apprentissage et de mettre en pratique les connaissances et acquis afin de les maîtriser avec aisance.

La présence du manuel scolaire parmi ces supports est légitime, il implique les élèves dans leur apprentissage. Par contre l'utilisation des supports numériques ou informatiques par exemple, nécessite des équipements suffisants puissants pour gérer des classes voir des écoles entières, ce dont ne dispose pas la très large majorité des écoles à travers le monde. Mais se pose surtout une question de coût, ces supports sont trop chers par rapport à celui d'un manuel papier. Un manuel traditionnel dure longtemps, et se transmet d'un élève à un autre, d'une génération à une autre. Avec les risques de panne ou de casse ou tout simplement d'usure, les nouveaux supports ont peu de chance de survivre aussi longtemps.

Au delà des critiques, l'utilisation du manuel scolaire est très imbriquée avec l'histoire de l'école. Il fait partie de l'identité de l'univers scolaire. Il est un objet symbolique avant d'être un outil didactique.

3. L'importance du manuel en classe de FLE

Le manuel scolaire est un outil de travail mis à disposition de l'enseignant, des apprenants et leurs parents afin de les aider. Toutefois, les usages des manuels scolaires restent divers et parfois même un sujet controverse, en classe de langues, entre les partenaires pédagogiques.

Pour l'enseignant et ses élèves, le manuel scolaire joue un rôle important et spécifique dans l'enseignement d'une langue.

Le manuel scolaire sert à transmettre des connaissances. La transmission des connaissances est la fonction principale du manuel scolaire, mais il peut remplir d'autres fonctions : culturelle, sociale, psychologique, informative, etc. Selon Gérard et Roegiers, un manuel peut avoir sept fonctions différentes mais complémentaires :

> « *1- la transmission des connaissances, c'est-à-dire communiquer à l'élève toute une série d'informations ;*

le développement des capacités et des compétences dans le but d'acquérir des
2- méthodes, des attitudes, des habitudes et des compétences de travail et de vie ;
3- le renforcement des connaissances, par l'intermédiaire des exercices ;
4- l'évaluation des nouvelles connaissances, pour vérifier que les notions sont vraiment acquises mais aussi dans une perspective formative pour diagnostiquer les difficultés rencontrées par les élèves ;
5- soutenir l'intégration des acquis, d'une manière à ce que l'élève soit capable d'utiliser ses acquisitions dans des situations différentes de celles rencontrées dans le processus instructif-éducatif ;
6- constituer pour l'élève une référence et une source d'informations ;
éduquer pour la vie sociale et culturelle, c'est-à-dire les viser des acquis liés au comportement, aux relations avec les autres, la vie en société en générale. »[1]

Au-delà de son rôle pédagogique, le manuel scolaire joue un rôle important dans la socialisation de l'élève, en plantant chez lui des valeurs humanistes et morale, du patriotisme et de la solidarité, etc. À travers cette citation, l'UNECO précise le rôle du manuel scolaire pour l'élève

« *Classiquement composé de textes et d'images. Il synthétise, structure et rend accessible l'état des connaissances d'une discipline donnée pour assurer les bases d'un même apprentissage et d'une culture à un âge donné. Il transmet à l'usage des plus jeunes, le capital culturel d'une société à un moment précis »*[2]

En effet, le manuel est un outil didactique incontournable dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues. Il s'agit de développer chez l'apprenant, à travers le manuel scolaire, des compétences communicationnelles, linguistiques, culturelles, sociolinguistiques, etc. Il vise essentiellement à amener à la lecture et à la compréhension. L'enseignant et l'élève y trouveront un parcours d'enseignement solide et rassurant. Le manuel scolaire a été conçu également, pour un usage

[1] GERARD, F-M et ROEGIERS, X : ***Concevoir et évaluer des manuels scolaires,*** *Bruxelles*, De Boeck-Wesmäel.1993
[2] (Définitions extraites de Stratégie ***globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques,*** Paris, UNESCO, 2005)

extrascolaire familial ou individuel ; l'apprenant se prendra ainsi en charge par lui-même ou par ses parents.

3.1. Du côté de l'enseignant

L'utilisation du manuel scolaire par l'enseignant, lui permet d'évaluer la progression des enseignements/apprentissages et le degré d'assimilation et d'acquisition des compétences atteint par ses élèves. Il lui permet également, d'adapter son enseignement au niveau de chaque élève et par conséquent, de lui accorder l'attention nécessaire, il veille à entretenir des relations pédagogiques, affectives et cognitives avec les élèves.

De plus, lorsque l'enseignant prépare sa leçon à partir d'un manuel scolaire, il s'appuie sur la méthodologie proposée par ses concepteurs qui, de leur tour ont pris en considération le contenu du programme et des orientations officiels du ministère. Le manuel scolaire représente un document d'enseignement orienté, ce qui sécurise l'enseignant nouveau.

> « *Lorsqu'il y a peu de manuels, le maitre conserve une pédagogie relationnelle fondée sur le tableau et la craie, alors que lorsque le nombre des élèves ayant un manuel augmente, il est incité à utiliser une pédagogie différente dans laquelle il y a progressivement substitution du tableau et de l'oral collectif vers le manuel et le travail individuel. Il est probable que ce dernier « style » soit efficace ; le manuel aurait donc un rôle catalytique au-delà de son technique spécifique »*[1]

Selon CHOPPIN, le manuel scolaire a plusieurs avantages qu'il énumère comme suit

« *Le manuel garantit l'égalité des chances ;*

1- *Le manuel assure à l'enseignant la disponibilité pour observer les apprenants ;*

2- *Le manuel fixe, organise et structure les connaissances ;*

[1]MINGAT.A. SUCHAUT,B.: ***Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative***. Bruxelles, De Boeck, 2000. P. 134

3-Le manuel est le fruit d'expériences, souvent multiples, diverses et prolongées. »[1]

Travailler avec un manuel est rassurant pour un enseignant, néanmoins, il est important pour un enseignant, de varier ses supports didactiques dans sa classe pour que son enseignement soit efficace. Utiliser un manuel scolaire ne signifie en aucun cas le suivre scrupuleusement. L'enseignant peut utiliser d'autres outils didactiques car le manuel ce n'est qu'un moyen parmi d'autres au service de l'enseignement/apprentissage.

3.2. Du côté de l'apprenant

L'élève est le principal destinataire du manuel scolaire dans son statut d'apprenant. Pour l'élève, il est le premier livre rencontré. Le manuel scolaire demeure aujourd'hui, plus que jamais, indispensable pour la formation des élèves. Le contenu du programme scolaire, est exposé en détail pour l'élève dans le manuel scolaire. De nos jours, le manuel scolaire n'est plus une simple source d'informations mais un outil de travail qui permet et qui impose à l'élève l'addition, la sélection, la systématisation des données et des faits, il assure le développement de la personnalité de l'élève. Selon MINGAT et SUCHANT *" La disposition personnelle d'un manuel par l'élève a un impact plus fort d'une part dans le domaine de la langue (lecture- grammaire) que dans celui des mathématiques et d'autre part dans les premières années du cycle primaire que vers la fin du cycle. »*[2]

Dans un manuel, les besoins réels des apprenants sont pris en compte. De ce fait, il permet à l'élève de s'auto former seul ou avec l'intervention des parents.

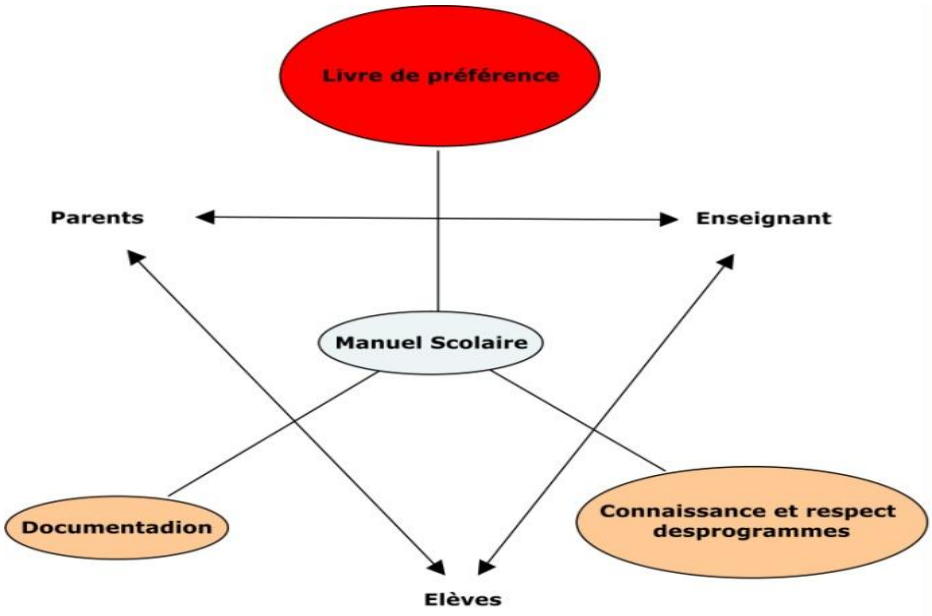
« *L'influence des manuels est cependant loin d'être négligeable car ces ouvrages sont investis aux yeux des jeunes et des enseignants d'une autorité certaine, tant sur le plan de la connaissance (ce sont ceux qui sont censé dire la vérité du monde réel) que sur le plan académique (l'appropriation des matériel qu'ils diffusent est une condition de la réussite scolaire. »*[3]

[1] CHOPPIN. A. *: **Les manuels scolaires : histoire et actualité,*** Hachette, 1992, P. 12

[2] MINGAT.A. SUCHAUT,B. op cit . P. 134

[3] CONDEI, C : ***Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives*** », 2006 in J.-L. Dufays et M. Lebrun, (éds), L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels, Belgique, E.M.E. & InterCommunications, p. 83

La qualité du contenu et les informations que nous apporte un manuel dépend fortement des compétences techniques de ces concepteurs mais aussi de leurs connaissances en la matière.



Source BD N° 101 -Fevrier 2008- Inspection Académique du Nord

4. Evolution des manuels de français en Algérie

Ce bref aperçu historique retrace l'évolution du manuel scolaire du français en Algérie de 1852 jusqu'à 2008.

4.1. pendant la période coloniale

Le manuel scolaire de français, a connu un développement considérable depuis l'époque coloniale jusqu'à l'indépendance du pays en 1962.

Au milieu du 20ème siècle, en 1852, Auguste-François Blément avec ses deux manuels : ***"Cours pratiques de la langue française à l'usage des indigènes première partie***" et ***"Principes de lecture avec application***", fait entrer une nouvelle tradition scolaire. C'est deux manuels s'adressent à la fois aux algériens d'origine étrangère (européens) et à la minorité des algériens ayant droit à la scolarisation.

En 1868, à travers son premier livre de "***lecture à l'usage des jeunes indigènes de l'Algérie***", Laruelle va attirer l'attention sur la lecture. L'éditeur Garaudel, va publier un

manuel scolaire pour l'écolier indigène de l'Algérie. C'est peut être le premier manuel scolaire s'adressant à l'indigène de l'Algérie.

En 1900, à partir des lois établissant l'école obligatoire en France, notamment après l'arrêté gouvernementale du 22 juin 1895 qui prévoit le livre de lecture dans les écoles indigènes avec une dispense obligatoire pour les communes mixtes, le manuel scolaire en Algérie se développe d'un point de vue contenu. "***Le livre de lecture courante de l'écolier indigène (pays de langue arabe)***", rédigé par M.M P. Bernard et A. Veller, édité par Armaud Colin. Ce livre est beaucoup plus axé sur le seul savoir au détriment des valeurs humaines.

1913 verra l'appariation du manuel de Lucien Dumas et L. Metche : ***"Première lectures françaises à l'usage des écoliers indigènes de l'Afrique du Nord et des pays musulmans***", édité par Nathan. Puis la série de livres de Dumas intitulée : ***"le livre unique de français : Lecture, Grammaire, Vocabulaire, Orthographe***", ***"Composition française" ; "Cours élémentaire, cours moyen et supérieur, cours supérieur***" édité chez Hachette destiné aux écoliers européens d'Algérie.

A.Souche nous propose en 1930, un nouveau "***Cours gradué de lecture et de français pour les élèves des écoles d'européens d'Algérie et de France***", édité par la librairie Ferdinand Nathan, dans une série de 6 volumes (352 pages, avec des gravures dans et hors texte ; couverture ornée d'un dessin, couverture frottée, avec un plis vertical, une signature sur le contre plat, les pages de gardes sont absentes, intérieur un peu défraichi, état de travail, relié, demi toile de cartonnage éditeur) pour tous les cours de l'enseignement primaire édités après les années 1920.

Pour les élèves du primaire le livre constitue un instrument indispensable, irremplaçable pour l'apprentissage de la lecture et par là de la connaissance de la langue. Le livre de lecture n'est le seul manuel utilisé par les écoliers européens et algériens. Les maitres d'écoles utilisaient le livre de lecture de Dumas ou de Souche.

Titre	Auteur(s)	Editeur	Année	Pages
Cours pratique de langue française à l'usage des indigènes 1ere partie	Auguste-François Blément Machuel	Abadie	1852	72
Premier livre de lecture à l'usage des jeunes indigènes de l'Algérie	M.A. Laruelle	Imp de E. Garaudel	1868	78
Livre de lecture courante de l'écolier indigène (pays de langue arabe)	- P. Bernard - A.Veller	A. Colin	1900	305
La méthode de lecture de l'écolier indigène (pays de langue arabe)	L.L'Hermet	A. Colin	1910	58
Premières lectures françaises des écoliers indigènes de l'Afrique du Nord et des pays musulmans	C. Dumas L. Metche	F. Nathan	1913	198
Livre de lecture courante	P. Bernard A.Veller	A. Colin	1930	

Tableau n°8 : manuels de l'époque coloniale

4.2. Après l'indépendance

Au lendemain de l'Indépendance, l'Algérie devait mettre rapidement en place les fondements d'un système éducatif pérenne, capable de prendre en charge les énormes besoins, notamment sociaux, d'un peuple avide de rejoindre le concert des Nations libres et développées, après avoir enduré 132 années d'occupation coloniale.

Les manuels scolaires ont connu plusieurs modifications depuis 1962. Ces modifications furent motivées, durant les premières années qui suivirent l'indépendance, par des considérations d'ordre socio-politique qui se limitaient aux contenus de certaines disciplines considérées comme stratégiques, telles l'histoire, la géographie, la philosophie

et l'éducation civique, morale et religieuse ainsi que la mise au point et l'introduction de programmes de langue arabe.

Les années soixante-dix et les années quatre-vingt ont connu plusieurs tentatives et expérimentations en matière d'élaboration des programmes. Une nouvelle vision commençait à s'installer au sein de l'institution éducative afin de prendre en compte à la fois l'environnement national et les préoccupations liées au progrès scientifique et technique, le tout en favorisant le développement des capacités individuelles des élèves et leur intelligence, plutôt que de centrer l'acte d'enseignement sur l'accumulation des connaissances.

Cependant, si les aspirations et les visions étaient en soi fort louables, leur réalisation et leur mise en pratique eurent à souffrir des nombreux aléas qui ont été à l'origine du manque de cohérence interne et externe des programmes d'enseignement, que de timides réaménagements n'ont pu corriger.

Il en résulta le caractère surchargé des programmes et des horaires et, souvent, des contenus en décalage flagrant avec l'évolution de l'environnement socio-économique et avec l'évolution des sciences et de la technologie.

La confection et l'édition des manuels sont particulières en Algérie. L'Algérie a une conception fortement influencée par l'idéologie du système politique et, les concepteurs des manuels scolaires veillent à leur stricte mise en œuvre. Cette démarche a plus de cinquante ans, elle débute depuis 1962, date de l'indépendance.

L'ensemble des enseignants interviennent jamais sur l'élaboration des manuels ni sur le contenu. Les apprenants et leurs parents eux aussi ne donnent jamais leur avis sur les décisions prises.

Nous récapitulons les manuels édités après l'indépendance titre, niveau, édition et année dans le tableau ci-dessous :

Tite du manuel	**Niveau**	**Edition**	**Année**
Lecture et langue française.	2eme AS	O N P S	1973

Le bachelier (extrait) Jules Valles.	3eme AS	O N P S	1975
Recueil de textes techniques d'expression.	2eme AS	O N P S	1983-1984
Recueil de textes et exercices de langue.	1ere AS	O N P S	1985-1986
Français : cahier d'exercices T1.	1ere AS	O N P S	1992-1993
Livre de français.	3eme AS	O N P S	1993-1994
Français	2eme A S	O N P S	1995-1996
Livre de français. Raconter, dialoguer, décrire.	1ere A S	O N P S	1995-1996
Français : cahier d'exercices T2	1ere A S	O N P S	1996-1997
Français scientifique et technologique.	1ere A S	O N P S	2005-2006
Français Lettres	1ere A S	O N P S	2005-2006
Français	2eme A S	O N P S	2007-2008
Français	3eme A S	O N P S	2007-2008

Tableau n°9: Manuels après l'indépendance

Vieux d'un siècle et demi, le manuel scolaire de français, en Algérie, cherche encore une forme et un contenu, le problème de la conception des manuels scolaires reste posé. La mission semble difficile dans un paysage politique caractérisé par le rejet et le sabotage de la langue française de sa culture et son enseignement, pratiqué pendant des décennies par les différents pouvoirs politiques.

Au plan éducatif, l'Algérie a toujours été confrontée au gré des hommes pour décréter ses différentes lois sur l'enseignement du français. Les décisions n'ont jamais été prises par les scientifiques, mais plutôt par les dirigeants politiques. Il va de soi, en l'état actuel des choses, que la promesse de tous les responsables est loin d'être concrétisée. De la même manière, on aura la séparation effective de politique et savoir.

En Algérie, les manuels scolaires se succèdent sans qu'il y ait de changements entre eux. Avec toutes les erreurs et les insuffisances qu'ils contiennent, ces manuels sont toujours utilisés et sollicités. Bien que les enjeux soient propres à chaque période, il n'en reste pas moins que ces manuels ont un dénominateur commun: l'inefficacité.

L'usage d'un manuel scolaire concourt efficacement à la réussite de l'enseignement de la matière. Les professeurs y trouveront des appuis nécessaires et rassurants, notamment lorsqu'ils débutent leur carrière. Cependant, nous sommes conscients que l'utilisation d'autres supports didactiques contribue à l'amélioration de l'enseignement du français. Reste à savoir si l'Algérie leur emboîtera le pas.

Conclusion

Au lendemain de l'indépendance en 1962, la population algérienne essentiellement rurale, vivait dans les compagnes et les zones enclavées. Les enfants étaient scolarisés dans une très faible proportion. Par ailleurs, une très forte mobilisation pour l'éducation a été manifestée par l'Algérie, dès les premières années de l'indépendance. Elle se mesure d'abord aux moyens financiers octroyés à ce secteur sensible et une hausse réelle dans l'accès à la scolarisation, en particulier à l'enseignement préscolaire et primaire. Ces réalisations sont sans doute, le résultat d'une stratégie politique, économique et sociale qui s'est concrétisée par la construction de nombreuses infrastructures pédagogiques et par l'intervention de l'Etat auprès de familles diminuées en matière des moyens financiers.

Par- delà l'effort sérieux de l'Etat pour le développement de son système éducatif depuis plusieurs années, l'Algérie continue à être classée parmi les pays à revenu moyen ou faible par rapport à certains pays de même niveau de développement socio-économique voir inférieur, et beaucoup de défis continuent à se poser au développement du système éducatif algérien, relèvent du faite que l'accès à l'éducation demeure inéquitable, le manque d'infrastructures et d'enseignants et beaucoup de facteurs incitatifs à la scolarisation, comme le souligne DJEBAR

« Notre système éducatif est sinistré. Les déclarations d'autosatisfaction ne sauront cacher la réalité dramatique vécue par les élèves et leurs parents. Notre système éducatif produit des rejetés dans la rue, des Hittistes1 sans qualification et des diplômés chômeurs. C'est une refonte totale de notre système éducatif qu'il faut envisager. Il faut moderniser notre

école, l'ouvrir à la science, aux techniques, au monde du travail. Il faut l'adapter aux besoins de l'économie. L'école doit être un lieu de transmission et de production du savoir. Elle doit se situer en dehors des préoccupations politiques, partisanes et idéologiques. L'avenir de nos enfants nous oblige à consacrer à ce dossier le maximum d'attention. »[1]

L'analyse de l'état des lieux du système éducatif en Algérie, impose aux responsables et aux différents acteurs sur le terrain, la mise en place d'une feuille de route pour un développement durable et efficace de ce secteur sensible dans notre pays. Pour cela, une nouvelle politique éducative, nourrit d'un esprit critique, devra voir le jour.

Cette politique qui aura l'aval de tous les concernés par l'éducation et le gouvernement parrain officiel du secteur, devra se fonder sur une manière d'agir et une stratégie à mettre en place car elles sont des facteurs clés de réussite.

.

[1] DJEBAR op cit p164

Partie Pratique

Analyse et dépouillement des manuels

Premier Chapitre

Description et présentation des manuels

Introduction

Les manuels en question sont considérés comme manuels uniques qui s'efforcent de regrouper des textes et des exercices. L'offre est strictement limitée à un seul manuel dans les trois niveaux toutes filières confondues.

Au secondaire, le manuel est proposé seul sans aucun produit auxiliaire à l'exception d'un guide pédagogique pour l'enseignant.

Chaque manuel est en général le produit de trois (3) auteurs. Sont le plus souvent des enseignants encadrés par des inspecteurs du niveau concerné sauf pour le manuel de la troisième année où il s'agit de trois inspecteurs de l'enseignement moyen.

La participation de quelques enseignants seulement n'est pas appréciée. Elle ne permet pas une meilleure une prise en charge des besoins des apprenants ni les attentes des enseignants.

I. MANUEL : DESCRIPTION ET ANALYSE DES CONTENUS

1. Manuel de 1ère Année

1.1 Page de couverture

Titre	Auteurs	Maison d'édition	Année d'édition	Nombre de pages	Poids	Prix
Français 1 Première Année Secondaire	-Keltoum Djilali (I.E.F) -Amal Boultif (P.E.S) -Allel Lefsif (P.E.S)	O.N.P.S (Office National des Publications Scolaires)	2010 /2011	191	270 G	170 DA

La couverture est de nature papier cartonné. Dans la première page de couverture nous lisons en haut et en arabe le pays ainsi que l'autorité dont dépend l'enseignement dans notre pays. Juste en bas, la matière ainsi que le niveau auquel le livre s'adresser. « F R A N C A I S » écrit en caractère gras, et en blanc. Juste un peu plus bas, on lit **1,** en suite, en caractère gras PREMIERE ANNEE SECONDAIRE. Quant à la quatrième page de couverture, nous avons remarqué qu'elle est faite en bleu azur où nous lisons en arabe « l'Office National des Publications Scolaires et le prix du livre 170 .00 »

1.2. Entrée des auteurs

AVANT - PROPOS

Votre manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus. Il vous propose une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image)

Il favorisera votre apprentissage de la langue par des activités d'expression orale et écrite dans le cadre de projets didactiques. Ces activités visent à décloisonner les divers aspects à prendre en charge pour cet apprentissage : la grammaire (lexique, syntaxe), l'organisation des textes et les contraintes liées aux situations de communication.

La démarche proposée vous dotera de savoir-faire qui vous permettront de réaliser les projets pédagogiques choisis par votre classe. Elle vous dotera également d'attitudes positives qui vous rendront graduellement autonome dans votre travail. Ainsi serez-vous appelé(e) de plus en plus à découvrir seul(e) le sens textes, à vous questionner sur les ressources à mobiliser pour effectuer telle ou telle tâche. Vous devrez, selon les cas, travailler seul(e)*, avec un(e) camarade*, en petit groupe* ou avec l'ensemble de la classe* (des symboles le précisent mais votre professeur, qui vous connaît mieux, peut en décider autrement).

Votre manuel est divisé en cinq chapitres comprenant chacun des séquencés. Chaque séquence a pour but d'installer un savoir-faire. Des moments d'évaluation sont prévus pour vous permettre de faire le point sur vos apprentissages et combler éventuellement des lacunes. A la fin de chaque chapitre, des exercices, en relation avec des points de langue rencontrés lors des études de textes, vous sont proposés. Votre professeur décidera du moment de leur fonction de la progression qu'il (elle) aura adoptée.

Vous avez sans doute remarqué que l'on ne s'adresse pas à vous en disant "tu" parce que nous considérons que vous n'êtes plus un(e) enfant, vous êtes en voie de devenir un(e) adulte responsable.

Les auteurs.

1.3. Structure et organisation du manuel

Le manuel est structuré comme suit :

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66). La communication, l'environnement, la ville	1 : Contracter des textes (p.5 à 25). 2 Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	La prise de notes Le plan Le résume
Dialoguer pour se faire connaitre et connaitre l'autre	L'interview (p. 67 à 96). Les métiers	1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solution.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes	Séquences	Techniques d'expression
3- argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.	Le discours argumentatif.(p.97 à 120)	1 : Organiser son argumentation. (p. 97 à 108) 2 : S'impliquer dans son discours.(p. 109 à 117).	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intention communicative	Objet d'étude et thèmes	Séquences	Techniques d'expression
4- Relater un événement en relation avec son vécu.	Le fait divers (p. 121 à 150). La sécurité, les transports.	S1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 143). S2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	Le résumé. La fiche de lecture.
5- Relater un événement fictif.	La nouvelle (p. 151 à 192). L'homme et la mer.	1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dires » (p. 171 à 188).	L'essai.

Tableau n°10 : les projets d'étude Manuel 1AS

2 Manuel 2ème Année

2.1. Page de couverture

Titre	Auteurs	Maison d'édition	Année d'édition	Nombre de pages	Poids	Prix
Français 2 Première Année Secondaire	-Baroudi ZEGRARD Inspecteur de l'Education et de la Formation -Abdelkader BOUMOUS Inspecteur de l'Education et de la Formation - Rchida BETAOUAF Professeur de	O.N.P.S (Office National des Publications Scolaires)	2010 /2011	223	3070G	22000 DA

	l'enseignement secondaire					

La couverture du manuel est cartonnée pelliculée. La première et la quatrième de couverture sont de couleur bleue. Au milieu de la première page de couverture, on trouve une image du port d'Alger peint en blanc, entouré de toitures rouges de constructions. Les trois couleurs évoqueraient le drapeau français, la langue française etc. En haut de la page il est inscrit en lettres arabes « République algérienne démocratique et populaire » « ministère de l'éducation nationale ». Juste en bas on trouve le titre « français 2 » en blanc. Sur à la quatrième page de couverture, nous lisons en arabe « l'Office National des Publications Scolaires et le prix du livre 22000 », le tout pour un volume harmonieux de 223 pages et un format maniable. La qualité du papier est acceptable sauf que le procédé de façonnage limité au collage, d'où une manipulation risquée des pages du manuel en raison d'une tendance au décollement.

Aux utilisateurs

Ce manuel de Français destiné aux élèves de 2ème AS pour toutes les filières n est ni une méthode d'apprentissage d'une langue, ni un programme. C'est un ensemble didactique ouvert où le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel. Ainsi ce manuel dispensera les utilisateurs d'une recherche fastidieuse et leur offrira un grand choix quand ils auront à adapter, en toute autonomie, les enseignements / apprentissages en fonction de la réalité : niveau, besoins, et motivations.

En somme, ce manuel sera une aide efficace à l'installation des compétences disciplinaires et des compétences transversales au programme dont l'articulation favorise le décloisonnement des matières et l'intégration des activités.

Il comporte :

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 des textes longs.
6. Des activités créatrices.

Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels.

Elle se justifie par le fait que l'apprenant est invité a une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que nous réserve le monde de demain.

Les Auteurs

3. Structure et organisation du manuel

Le manuel de la deuxième année secondaire comprend trois ou quatre projets selon les filières. Chaque projet est mis en route par une évaluation diagnostique et s'achève par une évaluation certificative.

Tableau 1 : projets

Projet 1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque. P13

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Exposer pour présenter un fait	Le discours objectivé	1 : Présenter un fait, une notion, un phénomène (P.17) 2 : Démontrer, prouver un fait (P.24) 3 : Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques (P.33)

Projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes. P51

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer	Le plaidoyer et le réquisitoire	1 : plaider une cause. (P.53) 2 : Dénoncer une opinion, un fait,

		un point de vue. (P.64) 3 : Débattre d'un sujet d'actualité. (P.67)

Projet 3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations. P.86

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
1- Relater pour informer et agir sur le destinataire.	Le reportage touristique et le récit de voyage.	1 : Rédiger un récit de voyage. (p.88) 2 : Produire un texte touristique à partir d'un reportage. (P103)
2- Relater pour se représenter un monde.	La nouvelle d'anticipation	3: Rédiger un texte d'anticipation. (112) 4 : Imaginer et présenter le monde de demain. (127)

Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres). P.152

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Dialoguer pour raconter	Le discours théâtral	1 : Scénariser un texte. (154) 2 : Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée. (172) 3 : Transposer un récit en dialogue. (174)

Tableau n°11 : les projets d'étude Manuel 2AS

3 Manuel 3ème Année

3.1. Page de couverture

Titre	Auteurs	Maison d'édition	Année d'édition	Nombre de pages	Poids	Prix

Français 3 Première Année Secondaire	-Fethi MAHBOUBI Inspecteur de l'Education et de la Formation -Mohamed REKKAB IEEM -Azzeddine ALLAOUI IEEM	O.N.P.S (Office National des Publications Scolaires)	2010 /2011	239	350 G	2400 DA

Une couverture cartonnée et pelliculée. La première page et avec une écriture en caractère gras et bleu la matière « Français » ainsi que le niveau auquel s'adresse le manuel « 3 » Troisième Année Secondaire écrit en trois couleurs : noir, blanc et orange. On y trouve également quelques expressions : Amnesty International, Solidarité. En outre, y dessinent aussi des affiches et des photos telles que le bateau. Quant à la quatrième page de couverture, elle est en bleu sur laquelle nous pouvons lire en bas en arabe le prix de vente (240 DA) et l'Office National des Publications

3.2. Entrée des auteurs

Le manuel de français de la 3ème AS, est un manuel édité en Algérie par des auteurs algériens. Il débute par un sommaire explicitant son contenu intitulé « aux utilisateurs ».

Aux utilisateurs.

Ce manuel, destiné aux élèves de 3ème A.S.(toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels. Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension écrites et orales qui les aideront à progresser leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent déjà mises en place les années précédentes.

Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques. Par l'étude des textes proposés et les activités écrites ou orales, l'élève est mené vers la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce but.

Des exercices, en rapport avec les points de langue jugés les plus importants, sont proposés en fin de dossier. Le professeur les enrichira, dans un cadre de remédiation ou de perfectionnement, par tout ce qu'il jugera utile pour la mise à niveau des élèves de sa classe.

3.3. Structure et organisation du manuel

Les quatre projets du manuel sont divisés en deux ou trois séquences, les 3ème et 4ème projets du manuel sont envisagés en trois séquences, sous tendu par une intention communicative. Il s'agit de mener l'élève vers un apprentissage progressif pour le motiver en éveillant sa curiosité et garder son intérêt pour l'enseignement apprentissage du FLE

À l'intérieur de chaque séquence il est prévu un certain nombre de textes (trois ou quatre) pour établir un enchainement des idées et de s'assurer de cette manière la participation active des élèves en classe et garder en même temps, ce que a été déjà fait. Chaque texte a été sélectionné en fonction du thème abordé et le discours à mettre en relief concrétisé dans la rubrique encadrée en rouge « Faire le point ». Cette rubrique met en

évidence l'objectif d'apprentissage visé à travers le support choisi. Cette rubrique est en quelque sorte une récapitulation de la phase de compréhension dans laquelle l'élève est orienté vers le système d'énonciation, la situation de communication. Cette « Mise au pointé est abouti à des activités de production (orale ou écrite) pour mettre l'élève devant une situation problème qui exige de lui une concrétisation des acquis vu dans la phase de compréhension. C'est l'occasion pour l'enseignant de vérifier les acquis de ses apprenants individuellement ou en groupe, à travers l'expression orale ou écrite. Ces activités de compréhension et d'expression orale ou écrite sont proposées et organisées dans le but d'apporter de l'aide à l'élève dans la réalisation de son projet.

Projet 1 : Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Intentions communicatives	**Objet d'étude**	**Séquences**	**Techniques d'expression**
Exposer pour manifester son esprit critique	Texte et document d'Histoire	1 : Informer d'un fait d'histoire.(pages 8 à 26) 2 : Introduire un témoignage dans un fait.(pages 27 à) 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45à 60)	La synthèse de documents (page 65) Rédiger une de document.(page 71)

Projet 2 : Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Intentions communicatives	**Objet d'étude**	**Séquences**	**Techniques d'expression**
Dialoguer confronter des points de vue.	Le débat d'idée	1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.(pages 77 à 98) 2 : Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter.(pages 99 à 115)	Le compte-rendu critique (page 121) Rédiger un compte-rendu.(page 129)

Projet 3 : lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir	L'appel	1 : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer.(pages 137 à 150) 2 : Inciter son interlocuteur à agir.(pages 151 à 166)	La lettre de motivation.(page 171)

Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique.

Intention communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique	1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.(pages 180 à 195) 2 : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.(pages 196 à 207) 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique (208 à 217)	

Tableau n°12 : les projets d'étude Manuel 3AS

Il est établi que l'aspect matériel et visuel d'un manuel scolaire a une réelle influence sur l'élève : elle améliore la lecture, motive et facilite l'acquisition des connaissances. Mais, mal faite, elle peut provoquer l'effet inverse.

II. ANALYSE GLOBALE DES CONTENUS

Les manuels de la dernière réforme sont organisés en projets didactiques avec des intentions communicatives variées.

Notre corpus d'étude se compose d'un manuel de chaque niveau (1ere année, 2eme année et 3eme année). Nous analyserons les trois manuels de FLE, ceux qui sont utilisés par l'enseignant et l'élève.

Pour l'étude et l'analyse de notre corpus, nous avons consulté plusieurs grilles d'analyse connues dans le domaine de la didactique, notamment celles de M. François et R. Xavier. Mais celle utilisée est la notre. Elle prend en charge aussi la forme que le contenu en partant de la citation de JEANINE COURTILLON **«***certaines grilles mettent d'avantage l'accent sur la forme que sur le contenu. Les deux sont importantes. Mais l'accent sur la forme ne doit pas négliger le contenu »*[1].

Dans notre étude, nous avons fait une analyse descriptive de l'ensemble du manuel, le dernier chapitre de chaque manuel a subi une analyse précise portant sur la place de la littérature et l'interculturel-transculturel.

1 Analyse du manuel de 1ère Année

Le manuel s'articule autour de trois projets :

1.1 Premier projet : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

1.1.1 Intention communicative 1: Exposer pour donner des informations sur sujets divers.

Objet d'étude et thème : La vulgarisation scientifique

1.1.1.1 Première séquence : Contracter des textes. (Manuel p.5 à 25) Objectifs :

- Apprendre aux élèves à distinguer entre une situation de communication et une situation d'énonciation ;
- Dégager les caractéristiques de la langue orale, du code iconique et écrit ;

Contracter des textes par suppression des expansions (définitions, exemples, etc.

[1]COURTILLON J. : ***L'unité didactique***, in LFDLM no. spécial « Méthodes et méthodologies », janvier 1995, pp 109-120

1.1.1.1.1 Textes supports

Texte p 7 : (sans titre)

Le premier texte est un article de journal (JA/L'INTELLIGENT n° 2292-2004). Il est donc destiné à un large public. Dans son article le journaliste a utilisé deux codes : le code linguistique et le code iconique.

Le recours aux éléments grammaticaux utilisés dans le texte (présent atemporel, absence de toutes marques d'énonciations, la dominance du champ lexicale de langue) permettent de dégager la visée du texte : informer. Le discours se veut objectif.

Textes page 10 (sans titre).

Ces textes par rapport au texte précédent visent à faire découvrir à l'apprenant qu'un paragraphe peut n'être qu'un prolongement du paragraphe précédent (texte p. 10) et l'importance de la ponctuation après l'alphabet (texte p.13). L'intérêt du dernier texte est de montrer que l'auteur peut se manifester dans son discours. Les textes de la page 14, visent à faire la distinction entre situation de communication et situation d'énonciation, et en même temps, de dégager les caractéristiques de la communication orale. Le deuxième texte est beaucoup plus de l'écrit oralisé, la langue employée est soignée. Le premier est une production spontanée, beaucoup plus proche de l'oral : répétition de mots, marques d'hésitation…

Texte page 16

Le texte permet de comprendre la différence entre traduction et transcription. Il vise à développer les connaissances géographiques et historiques de l'élève.

Texte page 18

C'est un texte à visée pédagogique, il enseigne la prise de recule, la lecture critique de l'image. Dans ce texte deux procédés sont utilisés pour mieux expliquer le contenu : la définition et l'illustration.

Texte page 20 (activité)

Cette activité permettra d'évaluer la compréhension du texte précédent.

Textes pages 23 - 24

Ces deux poèmes ont été choisis parce qu'ils englobent un certain nombre de notions étudiées dans cette première séquence (marques de la langue orale, champ sémantique, énonciation, ponctuation).

1.1.1.1.2 Exercices et activités (Manuel P. 60à 62)

Des exercices de grammaire en fonction du problème posé. Ainsi, on distingue trois grandes catégories d'exercices :

– Produire du langage en ajoutant, déplaçant, supprimant, remplaçant des éléments dans des groupes de mots, des phrases ou des textes ou en produisant oralement ou par écrit des textes à la suite d'une contrainte ou d'une transformation;

– Classer, trier, catégoriser des éléments langagiers avec ou sans critères préétablis;

– Utiliser la terminologie grammaticale pour expliquer ou argumenter.

1.1.1.2 *Deuxième séquence : Résumer à partir d'un plan détaillé. (p.26à42)*

Objectifs

- Réorganiser des textes de vulgarisation scientifique ;
- Distinguer : informations essentielles / informations secondaires ;
- Evaluer le degré d'objectivité de l'auteur ;
- Apprendre à faire un résumé**.**

1.1.1.2.1 Textes supports

Les supports de cette séquence abordent le même thème (la terre, l'eau, la pollution). Il s'agit de retrouver l'organisation des phrases, soit par l'emploi de certains indices linguistiques, les temps des verbes par exemple (le texte page 26 : "**La planète terre"),** ou le recours aux articulateurs logiques (mais, donc) (texte page 29 : **La terre et**

l'eau douce). Quand le discours de vulgarisation scientifique a une visée explicative, l'auteur, pour assurer la compréhension, emploie des articulateurs logiques.

Les textes page 31 (**Le Rhône**)

Les deux textes traitent le même sujet. Cependant, ils n'ont pas été écrits de la même manière. Le premier est marqué littérairement (emploi de figures de styles), le second est plus spécialisé, il est destiné à un public scolarisé.

Le texte de la page 33

Il s'agit d'une activité où il est demandé à l'apprenant de réorganiser un texte en désordre. L'opération consiste à amener l'élève à justifier à chaque fois la démarche opérée jusqu'à la reconstitution du texte.

Le texte page 34 « L'alimentation »

Ce texte s'articule autour des différents problèmes de la sous-alimentation et de la malnutrition. Ces problèmes sont détaillés ainsi que les ingrédients d'une bonne alimentation équilibrée et de qualité, associée au bien-être. Selon l'auteur, Dans les pays sous-développés, beaucoup de personnes sont sous-alimentées car les habitudes alimentaires restent traditionnelles. Toutefois, selon toujours l'auteur, la suralimentation est un facteur d'obésité dans les pays riches au moment même où les enfants des pays pauvres sont les proies de la famine. Ce texte a pour objet de promouvoir une santé plus équitable. Il vise à donner des clés à chacun pour mieux prendre sa santé en main et développer ainsi une attitude plus responsable. Il entend aussi éclairer le débat sur les grands enjeux de santé actuels.

"Je me présente, je m'appelle squelette", est le titre du texte de la page 37. La fonction incitative du titre donne envie à lire le texte. L'emploi du pronom personnel « je » est déroutant. Ce texte contient de nombreux indices d'énonciation (phrases exclamatives, interrogatives, métaphores, comparaisons…). L'article contient également beaucoup d'informations scientifiques.

Le texte de la page 40 (sans titre).

Ce texte traite le problème des détritus. Son analyse permet d'approfondir l'étude de la proposition relative et préparera l'élève à l'exercice du résumé.

1.1.1.2.2 Exercices et activités (Manuel P. 62à 65)

Les exercices de cette séquence portant essentiellement sur les fonctions syntaxiques suivantes:

– trouver des synonymes ou transformer la forme d'une phrase ;

– compléter, observer, supprimer, déplacer, encadrer, comparer, classer.

Les mêmes exercices reviennent en outre telle une ritournelle dans le manuel.

Il est intéressant de remarquer que dans les exercices analysés, l'élève n'est jamais demandé à l'apprenant de justifier ses réponses. D'autres sont très peu présentes :

Troisième séquence : Résumer en fonction d'une intention de communication. (p. 43à59)

Objectifs

- Apprendre à sélectionner l'information ;
- Résumer un texte.

1.1.1.2.3 Textes supports :

- La population d'Alger au XIXe. Fray de Haed, Topographia de Argel, 1872, cité dans Alger, ed.AdDiwan. (Page 45)
- Les plans de villes dans le Tiers Monde, Encyclopédie Universalis, chap. ville, 1980. (page 47)
- Extraits 1, d'après L.Bertrand, D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse, éd. des Portiques, 1930. (page 48)
- Extrait 2, d'après G. de Maupassant, Au soleil, nouvelle librairie de France, 1989. (Page 48)
- Extrait 3, d'après C. Farrere, Mes voyages, éd. Flammarion, 1974. (Page 48)
- Extrait 4, d'après P. Pons, Le Monde, Cités géantes, éd. Fayard, 1978. (Page 50)
- Les moyens de transport, Encyclopédie Universalise, 1980. (page 53)
- Je voyage bien peu, J. Cocteau, plain-chant, éd. Stock 1923. (page 55)

Les textes de cette séquence traitent le même sujet (les villes). Cette séquence permet aux élèves d'investir les savoirs acquis, pour pouvoir par la suite résumer un texte.

Quant au texte de la page 55, il a été choisi pour son thème (voyage et villes), mais aussi pour sa musicalité et sa fonction esthétique. En outre, il permet de travailler sur l'organisation des textes. Le poème a une visée explicative, le poète explique pourquoi il voyage.

1.1.1.2.4 Exercices et activités P 66

De façon générale, il s'agit de:

- Trouver des termes génériques ;
- Etudier les paronymes ;
- Expliciter le sens de phrases**.**

1.1.2 *Intention* communicative 2 : Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.

Objet d'étude et thème : L'interview

Ce chapitre est divisé en deux séquences :

1.1.2.1 Première séquence : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81)

Objectifs :

- Définir un entretien ;
- Définir une interview ;
- Définir un exposé oral.

1.1.2.1.1 Textes supports :

- Texte page 70 (sans titre ni le nom de l'auteur) ;
- Interview avec Smain, d'après des propos recueillis par M, Brough, Afrique Magazine 2003. (Page 73) ;
- A la claire fontaine, M. Feraoun, Jour de Kabylie, éd. ENAG, 1992. (Page 79) ;
- Demain dès l'aube, V. Hugo, Les contemplations, IV, 14. (page 82)

- Ma chère maman, J. Amrouche à Fathma A.M. Amrouche, Histoire de ma vie, éd. la Découverte, 2000. (Page 85) ;
- Textes pages 87 et 89, lettres personnelles**.**

Texte page 69 :

Il s'agit d'un dialogue entre un sociologue (Kamel) et un jeune agriculteur, dont l'objectif est de récolter de l'information. Le texte contient de nombreuses marques de la langue orale (onomatopées, phrases inachevées, formes contractées, répétitions), ce qui nous amène à dire qu'il s'agit d'un texte oral qui a été transcrit.

Texte page 73 :

Le texte est organisé autour de plusieurs thèmes, cette diversité de thèmes a pour d'intéresser un plus grand nombre de lecteurs.

Textes pages 79 :

Le texte a une visée explicative. Il explique au lecteur les règles qui régissent les rapports dans une communauté villageoise.

1.1.2.2 ***Deuxième séquence : Rédiger une lettre personnelle (p.82 à 91).***

Objectifs :

- Apprendre à rédiger une lettre personnelle.

1.1.2.2.1 Textes supports :

Texte page 82

Dans ce texte, V.Hugo extériorise sa douleur après trois ans de la mort de sa fille Léopoldine. La présence de l'énonciateur et du destinataire est fortement marquée : la présence de « je » et « tu », cette situation d'énonciation est particulière dans la mesure où le destinataire est mort. Le contenu du texte est une affirmation poétique de la part du poète que la mort ne coupe pas les liens d'amour et de tendresse.

Textes pages 85, 87,89

Les deux premières lettres ont une fonction expressive, la dernière lettre a une fonction informative car elle fait l'objet d'un télégramme.

1.1.2.2.2 Exercices et activités de la deuxième intention communicative :

Il est question seulement de:

- Compléter par des verbes donnés ;
- Répondre à des questions ;
- Distinguer sens neutre et/ou péjoratif ;
- Etudier des situations de communication proposées ;
- Distinguer : question vraie, question rhétorique, question utilisée pour atténuer un ordre puis d'imaginer dans quelle situation de communication chacune des phrases a pu être prononcée ;
- Réécrire des dialogues.

1.2 Deuxième projet : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

1.2.1 Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.

Objet d'étude : Le discours argumentatif.

1.2.1.1 Première séquence: organiser son argumentation. *(p. 97 à 120)*

Objectifs :

- Convaincre, persuader ;
- Distinguer plan par inventaire et plan par opposition.

1.2.1.1.1 Textes supports :

- Aimez-vous lire ? " Les nouvelles de Tipaza", n°7. (p.99) ;
- Extrait d'après J. Dillon, Beau temps pour caner, éd. Gallimard, 1969. (p.99) ;
- Le jeu d'après R. Caillois, Les jeux et les hommes, éd. Gallimard, 1967. (p. 101) ;

- La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ? L'Encyclopédie Larousse, 1999. (p. 103) ;
- La médaille cachée de l'athlétisme américain d'après J. Dion, Marianne, 11au 17 décembre 2004. (p. 106) ;
- Changez de refrain d'après E.Pontié, Afrique Mag n° 230-2004. (p.107)

Textes page 99

Ils traitent du même thème « la lecture ». Or, ils se différencient par la situation de communication. Le premier texte est un article de journal, le second est une discussion entre deux interlocuteurs (une situation orale). Les deux textes annoncent deux thèses qui s'opposent (l'une est pour la lecture, l'autre est contre).

Texte page 101 :

C'est un texte qui vise à faire changer les convictions de certains sur le jeu. La thèse de l'auteur est : le jeu est nécessaire pour l'équilibre de l'homme. Le texte s'articule autour de la conjonction « Mais ». Contrairement à sa valeur habituelle, la conjonction mais sert dans ce texte à introduire une étape supérieure dans la compréhension du jeu.

Texte page 103 :

Le contenu de ce texte s'articule autour d'une polémique entre partisans et détracteurs de la tauromachie. Chacun soutient sa position par des arguments. L'antithèse est annoncée par un nouveau paragraphe au lieu d'un articulateur exprimant l'opposition.

Textes pages 106-107 :

Ces textes servent de transition à la séquence 1 : ils sont des textes qui s'apparentent aux textes proposés dans la deuxième séquence.

L'auteur dans le premier texte dénonce la complicité entre les responsables du secteur du sport, les sportifs et les journalistes par rapport au problème du dopage. L'auteur du deuxième texte soutient l'avis qui voit dans/ en la musique une industrie très lucrative pour le continent africain.

1.2.1.2 Deuxième séquence : S'impliquer dans son discours. *(p. 109 à 117)*

Objectifs :

- Etudier le « je » dans un texte argumentatif ;
- la lettre administrative.

1.2.1.2.1 Textes supports :

- Extrait de J. Renard, Poil de carotte, éd. ENAG, 1992. (p. 109) ;
- Un conseil bien raisonnable d'après E. M. Cioran, Aveux et anathème, éd. Gallimard.1987. (p.110)
- Qui a tué Davy Moore ? d'après B. Dylan (version française : Graeme AII Writ). (p. 112- 113).

Texte page 109 :

Cet extrait a pour thème les relations affectives à l'intérieur de la famille. Contrairement aux textes précédents, l'argumentation dans ce texte s'affirme par « je » (Et ce que je dis, ajoute Poil de Carotte, je l'affirme d'une manière générale, j'évite les personnalités, je le répéterais en sa présence). La thèse défendue dans le texte, celle de poil de Carotte, se trouve dans la dernière phrase du texte : « l'affection, au lieu d'être banale, d'instinct et de routine, est voulue, raisonnée, logique ». Une thèse soutenue par les arguments suivants : « … or je t'aime, non pas parce que tu es mon père ; je t'aime parce que tu es mon ami…, mais je regarde ton amitié comme haute faveur que tu ne me dois pas et que tu m'accordes généralement) ; aux membres de sa famille : à son frère (je vous remercie seulement, toi, frère, de ta protection) et à sa sœur (de tes soins efficaces).

Texte page : 110

L'étude de ce texte a pour objectif d'amener l'apprenant à accéder au contenu d'un texte argumentatif et procéder à la transformation du style direct au style indirect.

Texte pages : 112-113

Il s'agit d'une chanson de Bob Dylon le célèbre chanteur américain. En fait, c'est un texte traduit en français. La chanson est composée de quatre strophes.

Les quatre strophes sont composées de la même façon : leur premier « vers » et leur dernier sont identiques, sauf la strophe concernant le dernier locuteur

« *Je l'ai frappé, bien sûr, ça c'est vrai*
Mais pour ce travail, on me paye.
Ne dites pas que je l'ai tué.
Et après tout c'est le destin,
Dieu l'a voulu. »

Textes pages 114-115

Il s'agit de deux types de lettres (lettre personnelle/ lettre administrative). Le choix de ces deux types permet à l'élève de mieux distinguer les ressemblances et les différences.

1.2.1.2.2 Exercices et activités du projet (pages 118 à 120)

Il est demandé à l'apprenant d'agir sur des exercices, surtout en ajoutant des éléments dans des phrases ou textes à trous**.** Il s'agit de:

- Distinguer « que » conjonction de subordination et « que »pronom relatif ;
- Distinguer entre un fait et un point de vue ;
- Classer des verbes dans une grille (perception, connaissance, déclaration, volonté, opinion) ;
- Relever dans un texte les indices d'opinion ;
- Compléter un dialogue par des modalisateurs ;
- Compléter des énoncés par des articulateurs.

1.3 Troisième projet : Ecrire une petite biographie romancée.

1.3.1 Intention communicative 1 : Relater un événement en relation avec son vécu.

- Objet d'étude et thème : Le fait divers (p. 121 à 150)

1.3.1.1 Première séquence: Relater objectivement un événement. (p.121 à 133).

- **Objectifs :**
- Retrouver la chronologie des actions ;
- Retrouver les moyens mis en œuvre pour attester la réalité des faits ;

- Résumer un fait divers ;
- Relater de manière objective un événement.

1.3.1.1.1 Textes supports

Textes page : 123-139

Tous les faits divers se ressemblent. Le choix du texte ici, n'est pas aussi important. Le texte n'est qu'un moyen pour installer chez l'apprenant les compétences visées. Or, ce type de texte nécessite des techniques d'écriture particulières (discours journalistique). Il s'agit donc, d'initier les élèves à la lecture d'articles de presse pour leur permettre de comprendre le fonctionnement et l'organisation du texte.

Les cinq premiers faits divers constituent une étape d'imprégnation et de préparation pour aborder l'étude d'un fait divers. L'étude d'un fait divers est l'occasion également, de faire comprendre à l'élève, que l'événement raconté n'est pas détaché du présent. Ceci a pour conséquence le choix des temps qu'on utilisera au moment sa production. Le fait divers utilise le couple passé composé /imparfait, qui montre même si l'action est achevée, elle reste en rapport avec le moment de l'énonciation. Le passé composé pour exprimer les actions délimitées dans le temps, l'imparfait pour indiquer le cadre, le décor (la description) (ex : faits divers 1 et 4 pages 123 et 124) ; le plus-que-parfait marquant l'antériorité des actions par rapport à celles qui sont énoncées aux passé composé (ex : faits divers 1 et 4 pages 123 et 124). Il est à signaler que la date de parution de l'article joue le rôle de repère temporel, elle indique le présent de l'énonciation. Le fait divers est également ancré dans l'espace pour attester de la réalité de l'événement narré. Il permet de faire travailler les élèves sur les circonstances de lieu et sur leur rôle dans la progression thématique : progression à thème constant (ex : fait divers 2 pages 124 et 129), à thèmes dérivés (ex : premier fait divers page 130) ou la progression linéaire (ex : premier fait divers page 131), ce qui explique le recours à la voix passive et active.

1.3.1.2 Deuxième séquence: S'impliquer dans la relation d'événements *(p. 134 à 143)*

Objectifs :

- Etudier les « dires » dans un fait divers ;

- Relation entre fait divers et récit

1.3.1.2.1 Textes supports

Textes p.134

Les faits divers de cette séquence apprendront aux élèves à distinguer les différents propos qui existent à l'intérieur du texte (ceux du témoin, du journaliste) (ex : fait divers page 134).remarque constatée, tous les faits divers de la présente séquence portent les marques de subjectivité. En outre, ils sont par effet de mise en scène plus proche des récits que des faits divers.

1.3.1.2.2 Exercices et activités de la première intention communicative (p.144 à 150)

L'accent est mis sur:

- les temps des verbes ;
- La transformation passive/active ;
- Exercice à trou ;

De manière synthétique, tout comme pour les exercices les exercices précédents, nous pouvons constater que ces derniers ne requièrent jamais de l'élève un raisonnement complet et détaillé.

2. Analyse du manuel de 2ème Année

2.1 Premier Projet :

2.1.1 Intention communicative : Exposer pour présenter un fait

- **Objet d'étude : Le discours objectivé**

2.1.1.1 Première séquence : Présenter un fait, une notion, un phénomène. (p.15 à 23)

- **Objectifs :**
- Distinguer entre les différents types d'explication ;
- Distinguer les différents types de progression thématique

2.1.1.1.1 Textes supports

- La société des abeilles. Manuel de biologie, Hatier, 5eme. (Page 15) ;
- Les relations dans un écosystème. Manuel de biologie, Bordas, Collection Tavernier. (Page 17) ;

- La cellule animale, C. Patin et J.C Boisson, Elément de biologie, Paris. CEDIC, 1971 ;

- La science, Albert Jacquard, A toi qui n'es pas encore né(e), E. Calmann-Lévy, Paris, 2000. (Page 20)

Texte1 p 15 :

Il s'agit d'un texte qui parle de la société des abeilles et son organisation. Il est destiné à des classes scientifiques car il met l'accent sur le raisonnement déductif. Ce qu'il faut retenir à travers ce document, ce sont les types d'explications apportées par l'auteur à savoir : l'explication en "quoi", en "comment" et en "pourquoi".

Texte 2 P 17 :

Extrait destiné également à des classes scientifiques. Traitant des relations entre espèces animales et végétales et des relations qu'elles établissent également avec le milieu. La progression mise en place est une progression en éventail, permettant d'organiser les textes explicatifs, progression s'appuyant sur la transformation du nouveau (le propos) en connu (le thème).

Texte 3 p 19 :

Tout comme les deux premiers, il destiné aux classes scientifiques. Ce texte aborde le thème de la cellule. Le discours entretenu par ses auteurs vise à délivrer des connaissances, enrichir des savoirs dans un domaine donné sans influencer le lecteur. L'organisation est souvent thématique.

Texte 4 P 20 :

Dans ce texte, il est question de scruter les causes de tout, de comprendre en s'interrogeant sur tout phénomène naturel. Ce qui est recherché à travers ce document, c'est l'objectivité manifeste.

2.1.1.1.2. Exercices et activités de la première séquence

La tournure présentative au service de l'explication.

Objectif :

- Montrer que le présentatif focalise l'attention sur le thème.
- **Exercices (Manuel page 36).**
- L'emploi des mots générique et /ou spécifique.

Objectif :

- Apprendre à choisir l'information utile.
- **Exercices (Manuel page37).**
- La progression thématique.

Objectif :

- Repérer la progression à thème dérivés.
- **Exercices (Manuel page 38)**
- Condenser l'information.

Objectif :

- Apprendre à prendre des notes.

Exercices (Manuel pages 38- 39)

2.1.1.2. Deuxième séquence : Démontrer, prouver un fait (pages 24 à 32)

Objectifs

- Rôle d'un exemple dans un texte explicatif ;
- Expliquer l'importance d'une argumentation dans un texte explicatif ;
- Etudier la ponctuation dans un texte explicatif.

2.1.1.2.1. Textes supports

- Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique, Manuel de biologie, Bordas, Collection Tavernier, 5eme (manuel page 24) ;
- Manipulation du vivant, Albert Jacquard, A toi qui n »es pas encore né(e), Ed. Calmann-Lévy, Paris, 2000. (Manuel page 26) ;
- Les séismes. (Manuel page 29).

Les trois textes proposés abordent une thématique plutôt scientifique.

Texte 1 P 24 :

Il s'agit d'une mise au point d'une stratégie autre que celle de la lutte chimique (pesticide). La lutte naturelle est la solution efficace pour protéger les plantes. Ce qui

ressort de ce texte, c'est le rôle de l'exemple dans le texte explicatif. Le raisonnement utilisé est celui de l'induction partant d'observations particulières pour aboutir à une conclusion de portée générale.

Texte 2 P 26 :

Texte partant d'un constat " L'humanité doit d'abord se méfier d'elle-même". La découverte de l'énergie nucléaire ayant posé le problème du bien et du mal. Ce qu'il y a lieu de retenir, c'est l'explication argumentative qui consiste à justifier une thèse vraie (utilisation d'un vocabulaire précis, unique, dénoté, liens explicites entre les phrases). La déduction est le mode de raisonnement privilégie.

2.1.1.2.2. Exercices et activités de la deuxième séquence

- Expression de la cause et de la conséquence.

Objectif :

- Repérer les liens logiques essentiels organisateurs de l'explication.

Exercices (Manuel page 42)

- Les différents sens des mots.

Objectif :

- Utiliser et percevoir les nuances dans l'emploi des mots.

Exercices (Manuel page 43)

- champs lexicaux.

Objectif :

- Identifier et utiliser des champs lexicaux.

Exercices (Manuel page 43)

2.1.1.3. Troisième séquence : Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques. (Manuel page 33 à 35)

Objectif :

- Faire la synthèse d'une lecture

2.1.1.3.1. Texte support :

- Le cyclone. Un phénomène climatique propre aux zones tropicales chaudes, Hervé Kempf, Le Monde du 7/11/1999.(Manuel page 33).

Texte P 33 :

Texte représentant la structure du cyclone. Accompagné d'informations relatives à un phénomène naturel.

2.1.1.3.2. Exercices et activités de la troisième séquence

- Les reformulations explicatives

Objectif :

- Reformuler en utilisant le langage courant.
- Exercices (Manuel page 45).
- Indiquer la réalité d'un fait ; l'usage d'un mode non personnel le gérondif.

Objectif :

- Montrer comment et pourquoi le gérondif joue un rôle important dans u énoncé explicatif.

Exercices (Manuel page 46)

- L'emploi du conditionnel.

Objectif :

- Maîtriser l'usage du conditionnel.

- Exercices (Manuel page 47)

Les activités proposées permettent aux apprenants de maitriser des outils linguistiques en rapport avec le projet.

2.2. Deuxième projet : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes. (p. 51 à 85)

2.2.1. Intention communicative : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

Objet d'étude : Le plaidoyer et le réquisitoire.

2.2.1.1 Première séquence : Plaider pour une cause. (p 53 à 63)

Objectifs :

- Etudier l'impact d'une image dans un texte argumentatif ;
- Définir un plaidoyer

2.2.1.1.1. Textes supports :

- Plaidoyer pour l'action, Albert Jacquard, A toi qui n'es pas encore né(e), ed. Calmam- Levy, Paris, 2000. (Manuel page 53) ;
- Parrainer un enfant du bout-du-monde.(manuel page 56) ;
- Protéger le patrimoine, A. Benfodda, Le courrier de SDH, Mars-Avril 2005, N°2. (Manuel page 58)

Texte 1 P 53 :

Texte destiné à toutes les filières. Il s'agit d'une série d'actions à entreprendre par l'homme de demain :

- participer aux événements qui vont suivre ;
- Agir en vue de changer, s'orienter.

Dans ce document, l'argumentation d'une opinion suppose un jugement sur des faits et l'utilisation de ces arguments.

Texte 2 P 2

Ce texte met l'accent sur le rôle de l'association "Aide et Action" pour parrainer un enfant du tiers-monde. À travers ce texte on cherche à sensibiliser le lecteur à la question de la pauvreté et l'enfance. Ce qui ressort de ce document, ce sont les fonctions essentielles de l'image à savoir : narrative, descriptive, informative et argumentative. L'image dans un texte occupe plusieurs fonctions : surprendre, accrocher, séduire, etc.)

Texte 3 P 58 :

Ce qu'il faut retenir, c'est que le plaidoyer, dans ce genre de document, constitue une défense passionnée d'une idée ou une opinion. L'énonciateur intervient et prend position personnellement. Il donne des explications et preuves.

2.2.1.1.2. Exercices et activités de la première séquence :

Dans ces exercices, l'élève doit utiliser les connaissances apprises autour de l'énumération. Cette opération produit un ordre total qui permet la détermination de l'ensemble. Il est aussi amené à distinguer énumération / gradation et leurs caractéristiques. Il doit enfin comprendre Les relations logiques explicites et implicites.

- Enumération et gradation. (Manuel pages 71-72) ;
- Les relations logiques explicites. (Manuel pages 72-73-74) ;
- Les relations logiques implicites. (Manuel page 75).

2.2.1.2. Deuxième séquence : Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue. (Pages 64 à 65)

Objectif :

- Définir un réquisitoire

2.2.1.2.1 Texte support :

- Dérive de la science, Albert Jacquard, A toi qui n'es pas encore né(e), ed, Calmann-Lévy, Paris, 2000.(manuel page 64)

Texte p. 64

L'objectif de ce texte est de mettre en garde les hommes contre le progrès incontrôlé et dissocié de la moral. Il lui reproche qu'il a apporté plus d'inconvénients que d'avantages : pire, asservissement, suicide, cauchemar. Toutefois**,** selon toujours l'auteur, le progrès scientifique est nécessaire à une condition qu'il soit au service de l'humanité. Dans ce texte, l'auteur s'adresse à la raison de son lecteur et stimule sa capacité de réflexion. Il ne vise pas à atteindre une vérité, mais à défendre le point de vue qui lui paraît le plus juste**.**

2.2.1.2.2. Exercices et activités de la deuxième séquence

Il est question à travers ces exercices d'amener l'élève à interagir entre modèles et caractéristiques. Ce type d'exercice s'apparente aux exercices de type « transfert » et

demande un raisonnement complet de la part de l'apprenant.

- La reformulation. (Manuel page 76) ;
- Expression écrite : Production d'un texte. (Manuel page 77

2.2.1.3. Troisième séquence : Débattre d'un sujet d'actualité.

Objectifs :

- Simulation d'un débat
- Faire le résumé d'un texte.

2.2.1.3.1. Textes supports

Points de vue :

- La solution des petits réacteurs, Christian Stoffaes, Le courrier de l'UNESCO, Février 2001. (manuel page 67) ;
- La peste et le choléra, Corinne Veithen, Le courrier de l'UNESCO, Février 2001. (manuel pages 67-68

Textes P.P. 67-68

Le thème de ces textes est le nucléaire. Il s'agit de deux textes argumentatifs, les auteurs visent à critiquer une thèse adverse (dénoncer un point de vue). ils présentent alors leurs explications et utilisent un vocabulaire péjoratif (dépréciatif) pour convaincre leurs destinataires**.**

2.2.1.3.2. Exercices et activités de la troisième séquence

- Les modalités appréciatives. (Manuel page 78) ;
- Les modalités à visée argumentative. (Manuel page79) ;
- Appréciation et jugement. (Manuel pages 80-81) ;
- Utilisation de la forme impersonnelle pour exprimer des faits. (Manuel pages 81-82) ;
- L'antonymie. (Manuel pages 82-83)

Il est souvent demandé à l'élève de transformer ou de compléter une phrase avec un élément imposé, mais il s'agit aussi d'analyser des proverbes, un

exercice qui a pour but de mettre en relation des éléments sur un plan orthographique ou sémantique.

2.3. Troisième projet : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations. (Pages 86 à 151)

2.3.1. Intention communicative : Relater pour informer et agir sur le destinataire.

Objets d'étude :

- Le reportage touristique et le récit de voyage.

2.3.1.1. Première séquence : Rédiger un récit de voyage. (Pages 88 à 96)

Objectifs :

- Raconter un voyage selon un ordre chronologique ;
- Etudier la description dans un récit de voyage.

2.3.1.1.1. Textes supports :

- Carnet de voyage : De Niamey à Gao, M. Réda Brixi, Le Quotidien d'Oran, 02 novembre 2005, page 15. (manuel pages 88, 89, 90) ;
- De Djelfa à Laghouat, Eugène Fromentin, Un été dans le Sahara, ed.ENAG, Alger, 2001. (Manuel pages 92, 93, 94, 95)

Textes P.P 88 à 95

"**Carnet de voyage : De Niamey à Gao"** et "**De Djelfa à Laghouat**", deux textes qu'on peut appeler « carnets de voyage ». Un carnet de voyage, c'est d'abord une œuvre personnelle qui raconte les moments forts d'un voyage vécu. Ces histoires, sont souvent illustrées avec des photos et autres ressources visuelles glanées durant le périple. C'est une œuvre que l'on peut partager ou garder pour soi pour conserver le souvenir d'un voyage.

Les auteurs de ces deux textes décrivent le paysages, évoquent des rencontrent insolites teintées parfois d'émotions, retracent les moments forts du voyage. Pour ce faire ils ont utilisé des procédés linguistiques particuliers comme les indicateurs spatio-temporels qui permettent de situer des éléments dans l'espace et des évènements dans le temps.

2.3.1.2. *Deuxième séquence: Produire un texte touristique à partir d'un reportage. (Manuel pages 98 à 111*)

Objectif :

- Rédaction d'un texte publicitaire.

2.3.1.2.1. Textes supports :

- Lieux dits. Azeffoun, la mer et le reste, In Tahar Djaout, Algérie Actualité, 21-27 janvier 1982. (manuel pages 98,99) ;
- Le départ pour l'exile, Mouloud Feraoun, Les chemins qui montent, éd. Le Seuil, 1957. (Manuel pages 103, 104,105).

Texte 1 : PP 98 -99

Dans ce texte, où nostalgie et réalité s'entremêlent, l'auteur évoque le passé glorieux et le présent triste de la ville côtière d'Azeffoun. La richesse de la ville est mentionnée : son patrimoine archéologique qu'on peut découvrir à Ait Rhouna, le vieux village ses plages, ses cafés, ses restaurants et ses habitants. Le texte témoigne d'une grande richesse descriptive.

Texte 2 : PP 103-104-105

Il s'agit d'une collection des extraits de l'œuvre célèbre «les chemins qui montent» de Mouloud Feraoun, ce texte est un récit de voyage bien différent des précédents, car l'émigration est un voyage plein de sentiments contradictoires, par contre le voyage touristique mené par le plaisir de découvert. C'est le texte en pages 1

Le texte intitulé "**Le départ pour l'exil**" regorge d'indices culturels et sociaux. À travers la mise en scène d'un voyage pénible du village natal d'Ighil-Nezman à Marseille mené par des migrants algériens tiraillés entre le désir d'aspirer à un avenir meilleur et l'attachement à la terre des ancêtres, Mouloud Feraoun laisse apparaître deux sortes de représentations divergentes des habitants vis-à-vis de la France : pour les émigrants, cette destination est un projet d'avenir et une source de bonheur « ce pays de rêve.» et pour leurs parents, l'immigration est une perte de repères et une source de souffrance ,anxiété et dépression pour eux.

2.3.2. Intention communicative 2 : Relater pour se représenter un monde futur

Objet d'étude : La nouvelle d'anticipation

2.3.2.1.Troisième séquence : Rédiger un texte d'anticipation. (Manuel 111 à 126)

Objectifs :

- Rédaction d'une nouvelle d'anticipation ;
- Faire une fiche de lecture.

2.3.2.1.1. Texte support :

- Winston, le prodige !, Kit Reed, Trois nouvelles de l'an 2000, Gallimard, 2000. (manuel pages 112 à 118)

Texte P.P 112 à 118

Ce texte reflète un présent inquiet et envisage un futur (qui n'en est plus un pour vous) angoissant. Cette nouvelle pourrait facilement être adaptée sous forme de pièce de théâtre.

2.3.2.2. Quatrième séquence : Imaginer et présenter le monde de demain.(manuel pages 127 à 140)

Objectifs :

- Etudier des indicateurs de chronologie ;
- Etudier le présent de narration.

2.3.2.2.1. Texte support :

- Une journée ordinaire. Dans la vie d'Ida et Leo en 2020, Pierre Van de Ginte, L'Evénement du Jeudi, du 7 au 30/01/1999.(manuel pages 127 à 131

2.4. Exercices du projet 3 (manuel pages 141 à 149)

2.4.1. Exercices et activités de la première séquence

- Comparaison et métaphore

Objectif :

- Distinguer comparaison et métaphore.
- **La subordonnée relative**

Objectif :

- Connaitre les formes simples et composées.

2.4.2. Exercices de la deuxième séquence :

- La substitution lexicale

Objectif :

- Connaitre les différentes valeurs des substituts.

2.4.3. Exercices de la troisième séquence :

- **Le vocabulaire de l'hypothèse**

Objectif :

- Comprendre le vocabulaire de l'hypothèse.

2.4.4. Exercices de la quatrième séquence :

- **Le vocabulaire de l'avenir.**

Objectif :

- Expliquer le vocabulaire de l'avenir.

3. Analyse du manuel de 3ème Année :

3.1. Premier projet : Réaliser une recherche documentaire pour faire une synthèse de l'information.

3.1.1. Intention communicative : **Exposer pour manifester son esprit critique.**

Objet d'étude : Texte et document d'Histoire

Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

3.1.1.1. Première séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire. (Pages 6 à 26)

Objectifs :

- Savoir exposer et classer des événements historiques ;
- Apprendre à faire la synthèse des informations rapportées

3.1.1.1.1. Textes supports :

- Histoire de la Coupe du Monde, L'internaute Magazine, Histoire du football.(Manuel page 8) ;
- Brève histoire de l'informatique, L'internaute Magazine, Histoire de l'Informatique.(Manuel page 9) ;
- Histoire de la guerre d'Algérie, Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie, Site Internet el-mouradia.dz. (Manuel page 10) ;
- Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes, Dominique Sourdel, Histoire des Arabes, Presse Universitaires de France, 1980. (Manuel pages 12-13) ;
- La société européenne d'Algérie, Mahfoud Kaddache, La conquête Coloniale et la Résistance, Algérie, Édition Nathan-Enal, 1988. (Manuel page15) ;
- La population urbaine en Algérie dans les années 1920, Mahfoud Kaddache, Histoire du nationalisme algérien, SNED, Alger, 1981. (Manuel page 17) ;
- Chant populaire Kabyle, Malha Benbrahim, dans Femmes du Maghreb, 9/99. (Manuel page 20).

Les trois premiers textes permettent à la fois à l'enseignant et aux élèves d'apporter une explication et une précision à la notion de fait d'histoire, de mieux comprendre la progression chronologique contenue dans le texte historique, l'absence de l'auteur dans le texte. Les activités de la lecture analytique conduisent à maitriser les procédés employés dans ce type de texte. Quant aux activités de la ponctuation orale et écrite, permettront à l'élève de :

- Repérer des faits, des dates ;
- Procéder à la réécriture des faits autrement.

Les textes de Dominique Sourdel (Histoire des Arabes : "**l'Islam et les conquêtes" Page 12**), présente une narration des faits toujours dans la même perspective d'informer ayant recours aux mêmes procédés : absence de l'auteur, présentation de la chronologie des dates, etc. le recours à la narration (temps verbaux, personnage…) est très marqué dans le texte. Les activités de production liées à ce texte consistent à amener l'élève à reformuler de manière claire les informations contenues dans le texte de base et, d'aborder la technique du résumé à travers un tableau à remplir.

Les deux textes suivant : "**La société européenne d'Algérie"** de Mahfoud Kaddache et "**La population urbaine en Algérie dans les années 1920"** du même auteur. Ces deux textes visent à exposer pour expliquer. Le passage de l'information à l'explication donne une autre dimension au discours : la marque de l'historien sans quitter l'objectivité. L'historien informe d'une situation sur :

- Une réalité vécue ;
- Des documents authentiques.

L'analyse abordée dans ces deux textes implique l'auteur d'où sa présence dans le texte. Sans autant altérer l'aspect objectif du discours. L'auteur cherche à impliquer également son lecteur en tant que témoin. La démarche suivie donne au discours un aspect argumentatif.

Dans son poème, Malha Benbrahim transmet un vécu pour informer et éduquer à travers d'événements narrés.

La première séquence se termine par une synthèse intitulée « Retenir » (manuel page 22), une sorte de récapitulation de ce qui a été expliqué dans les pages précédentes.

Les activités des pages 22 et 23 renforcent et consolident les acquis de la séquence1.

3.1.1.2. Deuxième séquence : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (Manuel pages 27 à 44)

Objectifs

- Introduire un témoignage dans un fait d'histoire
- Raconter un événement ;
- Faire une synthèse à partir d'une prise de note.

1.1.2.1. Textes supports :

- Delphine pour mémoire, Didier Daeninckx, dans Actualité de l'Emigration, Paris, 1987. (Manuel pages 27-28) ;
- Histoire du 8 mai 1945, M. Yousfi, l'Algérie en marche, ENAL, ed, 1983. (Manuel pages 30-31) ;
- Le 1er Novembre 1954 à Khenchela, Salem Boubakeur, Le 1er novembre à Khenchela, dans Récit de feu, présentés par Mahfoud Kaddache, éd. SNED, 1976. (Manuel page 33)
- Femme algériennes dans les camps, présentés par M.Kaddache, dans Récits de Feu, SNED, 1976. (Manuel pages 35-36)

Quatre textes composent la deuxième séquence. Dans le premier texte "**Delphine pour mémoire"** de son auteur Didier Daeninckx, (pages 27-28), le système d'énonciation est abordé par deux façons :

- Un système d'énonciation ancré dans le présent ;
- Un système d'énonciation ancré dans le passé.

Cette organisation est voulue dans la mesure où l'auteur cherche à faire porter des émotions, des jugements et même la position de l'auteur vis-à-vis des faits contenus dans le texte. De plus, la position de l'auteur est clairement énoncée à la fin du texte. Le texte est structure autour de deux points forts : le devoir de mémoire et les souffrances affligés au peuple algérien pendant la colonisation. La prise de position de l'auteur est claire dans le texte, il est pour la vérité, une vérité, une vérité qu'est restée toujours nier par la colonisation. De ce fait, le discours de l'auteur n'est pas neutre. Le « je », indice de l'énonciation est explicite dans le discours développé. Une prise de position qui se retrouve de manière explicite, dans le texte : Histoire du 8 mai 1945 de M.Yousfi (pages 30-31), sous forme d'un texte narratif. Le texte se caractérise par l'effacement de l'auteur.

Cependant, le choix du lexique révèle la présence explicite de l'auteur et sa prise de position par l'emploi des verbes « avouer » et « témoigner ».

Les activités de production orale et écrite vont dans la même visée communicative. Les deux textes suivants : "**Le 1er Novembre 1954 à Khanchela**" de Salem Boubaker page 33 et "**Femmes algériennes dans les camps**", de M Kaddache, (pages 35-36) sont à exploiter dans le cadre du réinvestissement en expression écrite.

3.1.1.3. Troisième séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire. (Manuel pages 45 à 60).

Objectifs

- Expliquer l'importance de l'argumentation dans une narration ;
- Apprendre à exposer des événements historiques ;
- Analyser un fait historique.

3.1.1.3.1. Textes supports

- Une guerre sans merci, Mahfoud Kaddache, La conquête Coloniale et la Résistance, dans ALGERIE, éditions Nathan-Enal, 1988.(manuel page 45)
- Le bras de fer avec l'ordre impérial, Réda Malek, dans L'Algérie, éd. ENAL, NATHAN, 1988. (Manuel pages 47-48) ;
- L'espoir des peuples colonisés, M. Yousfi, L'Algérie en Marche, Tome1, ENAL, 1985. (Manuel page 50) ;
- Les Algériens et la guerre, Khaoula Taleb Ibrahimi, dans Mémoire collective, de M.Harbi et B. Stora, éd. Hachette Littérature, 2004. (Manuel pages 52- 53)

Cette séquence constitue le parachèvement du premier projet. Les textes proposés se distinguent des précédents par le fait qu'ils proposent une analyse d'un événement historique.

Le premier texte de M.Kaddache "**Une guerre sans merci**", contextualise le fait. L'auteur explique que la situation socio-économique en Europe était derrière la colonisation algérienne. À l'intérieur du texte, l'auteur évoque le prétexte de l'invasion de l'Algérie (le fameux coup d'éventail). Dans le premier paragraphe l'auteur mis en cause les motifs avançaient par les français pour justifier l'invasion et, donne d'autres qu'il justifie par des raisons surtout socio-économiques et politiques de l'Europe. Dans le deuxième paragraphe, l'auteur montre la brutalité et la barbarie du colonialisme pour occuper

l'Algérie et soumettre son peuple. Les événements marqués par des dates (1842, 1884, 1885) sont appuyés par des dire comme témoignages de certains officiers français.

Les textes : "**Le bras de fer avec l'ordre impérial**" de Réda Malek et "**L'espoir des peuples colonisés**" de M. Yousfi, mettent l'accent sur l'analyse d'un fait par la mise en relation d'une situation propre à un pays à un moment donné (1945 et 1954), en le confortant à d'autres événements qui ont eu lieux dans d'autres pays, dans le but d'établir des ressemblances. Dans ce type de texte, la neutralité disparaît car l'auteur transmet au lecteur le fait historique à sa manière.

Le texte de Khaoula Taleb Ibrahimi, récapitule tout le travail sur l'objet d'étude. Il précise le rôle de la femme pendant la guerre de libération. L'auteur dans ce texte explique que l'histoire n'est pas seulement une succession de faits isolés ; ces faits sont en relation entre eux.

3.1.1.3.2. Exercices et activités du projet (pages 61 à 64)

L'objectif des exercices proposés dans ce projet est de faire acquérir la maîtrise d'une structure morphosyntaxique par le développement d'automatismes, de réflexes à partir d'un modèle proposé**.**

Des exercices de réemploi phrastique, ils portent essentiellement sur la réutilisation, le réinvestissement des savoirs (d'ordre lexical) acquis : type : - réemployez dans une phrase - complétez par des connecteurs temporales ou par des mots donnés, des activités d'identification, de reconnaissance des principales catégories morphologiques (adverbe), type : insérer, ajouter, repérer, transformer, identifier dans un texte les marques de modalité (modalité de certitude modalité d'incertitude, indices temporels les indices de la présence du narrateur etc.).

3.2. Deuxième projet: organiser un débat puis en faire un compte-rendu. (manuel pages 77 à 115)

3.2.1. Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue. Objet d'étude : Le débat d'idées.

3.2.1.1. Première séquence : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.(pages 77 à 98)

Objectifs

- Expliquer l'importance d'une modérateur dans un débat ;
- Savoir organiser un texte argumentatif ;
- Rédiger un compte-rendu d'un débat ;
- Utiliser un exemple dans un texte argumentatif.

3.2.1.1.1. Textes supports :

- Hamid Serradj réunit les fellahs, Mohamed Dib, L'Incendie, Ed. Le Seuil. 1954. (Manuel pages 77-78) ;
- Faut-il dire la vérité au malade ? D'après P. Viansson-Ponte et L. Schwartzeberg, Changer la mort, Albin Michel, Paris 1997. (Manuel page 80) ;
- Les OGM en question, d'après Catherine Vincent, Le Monde, 23 Juin 1998. (Manuel pages 83-84).
- Comment reconnaître le racisme ?? Tahar Ben Jelloun, Le Racisme expliqué à ma fille. Editions du Seuil, 1998. (Manuel page 86) ;
- Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde. (Manuel page 88)
- Le « Titanic » et les OGM, d'après J-C Membre, contribution au forum citoyen sur les OGM, site internet de l'Assemblée Nationale,7 septembre 1998. (Manuel pages 90- 91).

Il s'agit d'émettre un avis, une opinion en l'appuyant par des arguments pour convaincre pour s'imposer.

Le premier texte "**Hamid Serradj réunit les fellahs**", est un texte narratif à visé argumentative. Il permet aux élèves de stabiliser l'aspect procédural du débat. Ce texte permet à la fois au professeur et aux élèves de mieux gérer les travaux de groupes et la réalisation du projet. Le support proposé aide l'élève à comprendre qu'argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, mais aussi à agir sur le destinataire dans le but de le convaincre de la justesse de son opinion, en l'amenant ainsi à une discussion dans un débat.

Le texte "**Faut-il dire la vérité au malade ?"** de P. Viansson-ponte et L. Schartzerberg. Ce texte a été choisi certainement, pour convaincre l'émetteur à choisir sa thèse et ses arguments en les présentant suivant l'organisation la plus efficace pour

atteindre son but, ce que le manuel appel « circuit argumentatif ». Dans un débat argumentatif, chaque intervenant cherche à convaincre l'autre, pour cela on cherche la stratégie argumentative la plus efficace.

Le texte "**Les OGM en question**" de Catherine Vincent, illustre parfaitement la dimension argumentative visée par la séquence en question : convaincre pour s'imposer. Les productions écrite et orale, page 85, vont dans le même sens que cette stratégie argumentative et avec un recours à la page (94) retenir pour y référer.

Les deux textes "**Comment reconnaître le racisme ?**" et "**Le racisme expliqué aux lecteurs du Monde"** de Tahar Bendjelloun, montrent le rôle de l'illustration dans l'argumentation. Pour convaincre, celui qui argumente fait appel à des moyens et procédés propre à ce type de texte. Il fait appel également à la raison du destinataire pour l'impliquer dans l'enjeu argumentatif. Il présente ces arguments hiérarchisés, c'est-à-dire du moins important au plus important, à l'aide de termes d'articulation ou connecteurs logiques importants. Il illustre ces arguments par des exemples afin de prouver leur justesse et d'augmenter leur force de persuasion.

La comparaison dans un texte argumentatif permet d'établir des rapports de convergences ou de divergences entre une situation nouvelle et une autre vécue ou connue pour mieux convaincre. Pour convaincre, l'émetteur choisit l'organisation qui lui semble efficace pour présenter sa thèse et ses arguments, (dans le cadre d'un raisonnement inductif, déductif, critique, etc.), ou ils sont souvent articulés entre eux par des connecteurs logiques. Le texte"**faut-il dire la vérité au malade ?**" de P.Viansson Ponte et L. Schwartzenberg, a été choisi parce qu'il prend en charge cet aspect argumentatif.

3.2.1.1.2. Exercices et activités

Activité page 95

Débat collectif sur le thème du sport.

Trouver des arguments sur l'interdiction du tabac dans les lieux publics.

3.2.1.2. Deuxième séquence: Prendre position dans un débat : concéder et réfuter. (Pages 99 à 150)

Objectifs

- Mettre en évidence la position d'un locuteur d'un texte argumentatif ;

- Contester un point de vue ;
- Expliquer le rôle de l'ironie dans un texte argumentatif.

3.2.1.2.1. Textes supports :

- La crise des certitudes, P. Valery, Discours au collège de Sète, Variétés IV, ed. Gallimard. (manuel page 99) ;
- Lettres à Madame de Francueil, Jean Jacques Rousseau, Les rêveries d'un promeneur solitaire, Bookking International, Paris, 1994. (Manuel page 102) ;
- Pourquoi les guerres ?, d'après Guy de Maupassant, Sur l'eau, 1888. (Manuel pages 104-105) ;
- La propriété privée, facteur d'inégalité, Jean Jaques Rousseau, Discours sur l'origine de l'inégalité, 1755. (Manuel page 108) ;
- La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau, Voltaire, Questions sur l'Encyclopédie, 1770. (Manuel page 109)

Le premier texte de Paul Valéry à pour but de mettre en évidence les procédés qui peuvent être utilisés pour réaliser l'intention communicative de l'auteur. Le locuteur manifeste sa position, son opinion en interpellant son interlocuteur. Ces procédés lui permettent ainsi, de renforcer son argumentation.

La lettre de J.J.Rousseau présente la concession : l'auteur adopte une stratégie différente, il commence par accorder un intérêt aux arguments adverses, pour défendre ensuite ses propres arguments. Cette stratégie argumentative permet à l'autre de mieux défendre sa thèse et de rejeter totalement ou partiellement la thèse adverse.

Le texte "**Pourquoi les guerres ?**" de Maupassant, s'élevé contre ceux qui jugent la guerre nécessaire. Dans l'argumentation, réfuter consiste à contester la pertinence du point de vue de l'adversaire (la thèse de V. Hugo et celle de Moltke).

Les textes suivants, l'affiche page 107, "**La propriété privée, facteur d'inégalité**" et "**La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau"**, montrent le rôle que joue la moquerie l'ironie dans l'argumentation. Le choix des mots est très déterminant dans ce type d'argumentation. Cinq textes traitant du moteur de recherche Google sont proposés pour faire l'objet d'une lecture en vue d'une synthèse

3.2.1.2.2. Activités liées au projet : (Manuel pages 116, 117, 118, 119,120)

Les exercices proposés ici portent essentiellement sur :

- L'utilisation des connecteurs logiques **(**Activités 1, 2, 3 5 6);
- La forme négative/ forme affirmative (Activité 4);
- L'utilisation des verbes explicatifs ;
- La réorganisation de phrases (Activités 8 10) ;
- La réorganisation d'arguments (Activité 9).

Objectifs :

- Etudier les connecteurs logiques ;
- Réorganisation d'un texte.

3.3. Troisième projet : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire. (Manuel pages 137 à166)

3.3.1. Intention communicative : Argumenter pour faire réagir.

Objet d'étude : L'appel.

Ce projet comporte deux séquences :

3.3.1.1. Première séquence: Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer.(manuel pages 137à 150)

Objectifs :

- Organiser son appel ;
- Prendre une position par rapport un événement, un fait ;
- Faire agir à travers un appel ;
- Expliquer l'enchainement logique dans une argumentation.

3.3.1.1.1. Textes supports :

- Appel du Directeur de l'Unesco, Amadou Mahtar M'BOW, Courrier de l'Unesco, février 1984. (Manuel page 137) ;
- Appel du secours populaire algérien. (Manuel page 140) ;
- Au peuple algérien. Aux militants de la cause nationale, extrait de La guerre d'Algérie, sous la direction d'Henri Alleg, tome III, p.507. (Manuel page 142) ;
- Protégeons notre planète, Jean Rostand, Inquiétudes d'un biologiste, éd. Stock, 1967. (Manuel page 144).

Dans le premier texte P137 " **Appel du Directeur de l'Unesco**" de M.Bow. L'auteur cherche à travers la structure de son discours l'adhésion de son interlocuteur ; pour cela, il commence par la présentation d'une situation jugée négative, afin de sensibiliser son interlocuteur pour changer cette situation à l'aide d'arguments.

Les deux textes suivants **" l'affiche du secours populaire algérien**" et l'extrait de "**La guerre d'Algérie**" servent à mieux illustrer l'enjeu de l'appel qui est la réaction de l'émetteur.

"**Protégeons notre planète**" est le titre du dernier texte (P.144) de la première séquence. Ce texte ne sert en faite qu'à récapituler les notions et les procédés vus précédemment et, qui ne sont que ceux utilisés dans le texte argumentatif.

3.3.1.2. Deuxième séquence : Inciter son interlocuteur à agir. (Manuel pages 151à 166)

Objectifs :

- Choisir ses arguments ;
- Adapter son argumentation ;
- Argumenter à travers le code iconique (l'affiche) ;
- Justifier sa prise de position ;
- Inciter à agir.

3.3.1.2.1. Textes supports :

- Appel de l'Abbé Pierre (1er février 1954 sur radio Luxembourg). (Manuel page 151) ;
- L'appel du 31 octobre 2000, Journal « l'humanité » du 31-10-2000. (Manuel pages 154-155) ;
- La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité, par. Jean-François Delfraissy, Directeur de l'ANRS.2006. (Manuel page 158) ;
- La langue française : une part ou une tare de notre histoire, Slimane Benaissa, Les fils de l'amertume, Edition Plon. Extrait paru dans le Quotidien d'Oran le 24-10-2002. (Manuel pages 160-161)

Texte1 P. 151 : « Appel de l'Abbé Pierre »

Pour convaincre et pousser son interlocuteur à réagir, l'émetteur choisit des arguments qui peuvent faire appel à la raison et/ou sentiments. Dans le style oratoire le

recours à des procédés comme l'anaphore est souvent fréquent afin de retenir l'attention de l'interlocuteur pour le sensibiliser.

Texte 2 pp. 154 : « L'appel du 31 octobre 2000 »

Pour être plus convaincant, l'auteur d'un texte argumentatif ou exhortatif, s'adapte au niveau de son destinataire. L'ordre ou l'exhortation sont exprimés de manière de plus en plus atténuée. Le texte de la page 154, étudie les verbes introduisant l'interpellation en tenant en compte du statut des interlocuteurs (des intellectuels aux plus hautes instances politiques de l'Etat).

Texte 3 P. 156 : « L'affiche d'Amnesty international »

L'affiche est l'un des moyens les plus fréquents dans l'argumentation. Cette affiche permet de travailler à la fois sur deux parties du programme de troisième : l'affiche et l'argumentation. Elle vise à faire comprendre aux élèves les enjeux argumentatifs que cache l'affiche en leur faisant lire et interpréter une affiche ou un support iconique. Dans cette affiche l'appel est implicite mais sa force est compensée par les indications qu'elles comporte.les personnes à l'intérieur de la nacelle représentent celles spoliés de leurs droits emprisonnés par les régimes politiques répressifs représentés par la nacelle sous forme de casque de soldats.

Texte 4 P158 : " La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité »

Ce texte s'adresse beaucoup plus aux scientifiques pour les inciter à faire de la recherche.

Texte 5 P.P : 160/161 "La langue française, une part ou une tare de notre histoire"

L'ambition de ce texte est d'aborder la problématique des conflits linguistiques et culturels entre la langue française et la langue arabe sous le regard croisé du culturel et sociétal. Le texte évoque le conflit linguistique et identitaire des algériens pendant l'époque coloniale, la culture européenne et la culture arabo-musulmane. Dès lors, la situation sociolinguistique de l'époque constituait un facteur de tension potentielle. Le recours à la narration est l'une des stratégies argumentatives. Le but est de montrer aux

élèves la force des arguments, leur enchainement et leur impact sur les parents de l'auteur et de ses camarades de classe.

3.3.1.2.2. Exercices et activités (167-170)

Les exercices proposés consisteront en opérations d'identification, de distinction, de reconstitution, etc. Il s'agit d'exercices d'argumentation qui répondent à des exigences précises et qui sont différents:

- L'expression grammaticale du but;
- Verbes exprimant : un doute/un sentiment;
- Verbes exprimant une certitude degré de certitude;
- Verbes de modalité;
- Identification d'arguments;
- Distinction argument/exemple;
- Introduction d'articulateurs logiques dans des phrases;
- Reconstitution d'un texte;
- Exercice lacunaire.

Les trois manuels de français de l'enseignement secondaire que nous venons d'analyser se ressemblent quant à leur conception et structure. Le contenu des manuels nous est présenté d'une manière linéaire, les projets d'enseignement des manuels contiennent le même nombre de séquences (Manuels 1ère AS et 3ème AS notamment) et gardent tous la même structure, le format et la qualité du papier sont pareils dans les trois cas, même le nombre de pages est à peu près identique, La seule différence étant le niveau.

À un autre niveau, nous remarquons que les textes supports qui pourraient mieux encourager l'interaction et les initiatives des apprenants manquent. De plus, certains d'entre eux s'étalent sur quatre pages au maximum, et d'autres sont très courts, une demie page. Ils sont suivis de questions qui n'invitent pas les élèves à la communication et à l'échange sur le thème abordé. En outre, on ne trouve pas de renseignements supplémentaires concernant ces textes dont la consultation pourrait être bénéfique pour les apprenants.

Compte tenu de tous ces constats, nous pourrons dire qu'il n'y a pas de distinction, sur le plan du contenu, entre les précédents manuels et ceux de la dernière

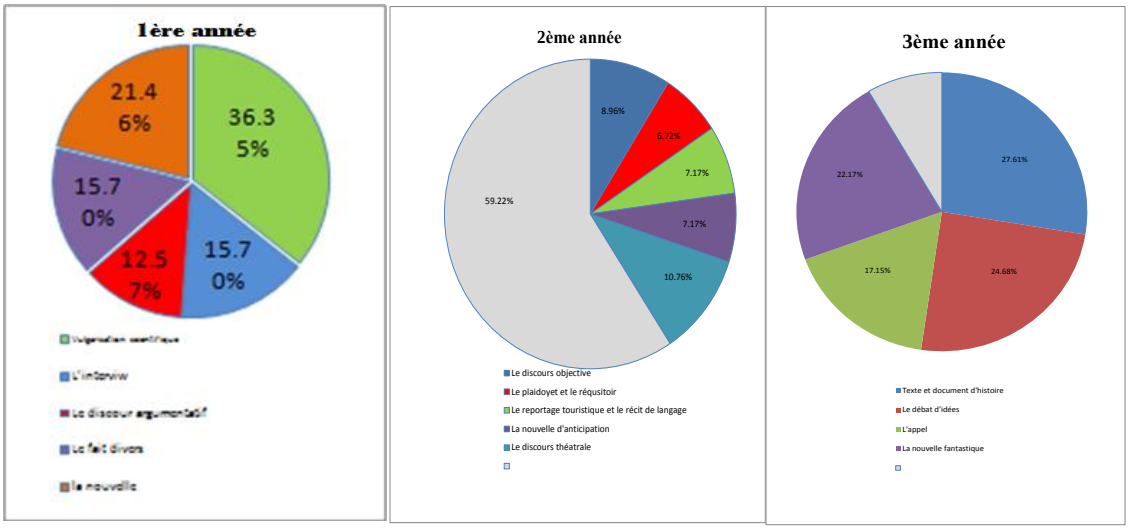
réforme. Une réflexion didactique approfondie s'avère donc nécessaire et des stratégies pédagogiques diverses doivent donc être mises en place pour adapter chaque cours au niveau de langue et aux besoins des élèves, pour harmoniser le programme scolaire et les ressources existantes.

III. ENJEUX ET PRATIQUES LITTERAIRES DANS LES MANUELS

C'est dans le dernier projet de chaque manuel qu'apparait le texte littéraire tant qu'objet d'étude.

1. Lecture et analyse des corpus littéraires en questionnant les manuels

Nous avons classé les textes selon qu'ils sont littéraires ou non littéraires. Après avoir écarté les textes servant de supports d'activités, nous avons obtenu les résultats suivants :



L'ensemble de ces données montre clairement que la représentation de la littérature comme outil de travail d'une grande importance dans la classe de FLE, est en contradiction avec les programmes et les objectifs de l'enseignement de cette langue. Cet écart entre ce qui est visé par l'enseignement du FLE et la réalité scolaire est flagrant. Cela, à notre avis, va engendrer des repulsions à partir de ces repulsions, se développe la démotivation et par la suite le décrochage scolaire.

1.1. La Nouvelle fantastique : Manuels de 1ère et 3ème AS

- **Le genre de la nouvelle.**

Une nouvelle est un récit court, apparu à la fin du Moyen Age. Ce genre littéraire était proche du roman. Elle était souvent d'inspiration réaliste mais se distinguait peu du conte. A partir du XIX siècle, les auteurs ont progressivement développé d'autres possibilités du genre. La concision et la concentration de l'histoire renforcent l'effet ressenti par le lecteur, notamment lorsque la fin est surprenante (on parle alors de nouvelle à chute). La nouvelle est devenue une forme privilégiée de la littérature fantastique,

policière et de science-fiction. On s'accorde à considérer le XIX ° siècle comme l'essor du genre de la nouvelle. Par la suite, le XX° siècle a vu aussi de nombreux écrivains choisir cette forme de récit court. Dino Buzzati en Italie en fait partie.

1.1.1. Objectif de l'étude de la nouvelle dans le Manuel 1ère AS

1.1.1.1.Intention communicative : Relater un événement fictif

1.1.1.1.1. Première séquence : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165)

Objectifs :

- Repérer l'organisation du récit ;
- Repérer les endroits où un récit peut bifurquer ;
- Résumer un récit en s'appuyant sur son schéma narratif.

1.1.1.1.1.1. Textes supports

Le K d'après D. Buzzati, Le K, éd. Laffont 1999. (Pages 153 - 154)

Le recueil : Le K.

Le recueil de nouvel intitulé "Le K" contient tous les thèmes familiers à Dino Buzzati et définit parfaitement son art où le merveilleux et l'humour se mêlent à l'observation lucide et réaliste. Une sensibilité exacerbée, un sens aigu de la justice mais aussi un certain pessimisme donnent une résonance poignante aux récits du recueil. Ces nouvelles, parfois fantastiques, sont souvent étroitement liées à l'histoire et aux préoccupations de l'époque: la seconde guerre mondiale, la dictature en Italie, le mal de la jeunesse et la solitude. Le recueil contient cinquante nouvelles où alternent mondes fantastiques et angoissés, décrits avec un humour discret et une sensibilité particulière liée aux souvenirs d'enfance, traits caractéristiques récurrents chez Buzzati.

- **Contexte artistique et historique :**

Comme nous l'avons évoqué dans la biographie, Dino Buzzati fut reporté pendant la seconde guerre mondiale et correspondant de la Marine Royale italienne. Il a été influencé par cette période historique que l'on trouve en toile de fond dans Pauvre petit garçon.

- **Description de l'œuvre et analyse**

Pauvre petit garçon est l'histoire de Dolfi, un enfant de cinq ans très différent. Il n'est ni blond ni robuste, ni fort comme les autres. Les enfants du même âge avec lesquels

il joue à la guerre, dans le parc, se moquent de lui. Il n'est pas accepté et c'est leur souffre-douleur (Passage du fusil). Il tombe dans un guet-apens humiliant qui amène la mère à réagir : elle est désespérée et se sent coupable d'avoir mis au monde un tel enfant. Elle l'imagine plus tard et se fait une image très négative de ce qu'il deviendra. Elle aimerait qu'il soit un beau et vaillant soldat. On comprend au moment de la chute qu'il s'agit d'Adolf Hitler enfant. Peut-être qu'un jour Mme Klara sera surprise par le destin de son fils.

Dès le début le lecteur éprouve de la compassion pour Dolfi car les enfants le martyrisent et n'ont aucune pitié. L'art de Dino Buzzati réside dans la chute : l'histoire va prendre un tournant décisif et surprenant. Comment Buzzati parvient-il à faire des rapprochements entre le petit garçon et le personnage historique d'Hitler afin d'arriver à la chute ?

La nouvelle choisie a été partagée en plusieurs séquences narratives, chaque extrait de la nouvelle est séparé du suivant par une série d'activités visant, selon les auteurs du manuel, à installer les compétences recommandées dans le programme officiel.

- **Premier extrait : page 160**

Il s'agit, à travers ce texte, d'expliquer aux élèves comment un récit peut s'organiser autour des indicateurs de temps. Contrairement au premier texte où le récit est construit autour du personnage central (Stefano). L'étude du premier extrait permet à l'élève de déterminer les parties du récit : le schéma structurel (schéma quinaire) comportant les cinq étapes : situation initiale, élément perturbateur ; déroulement des événements ; dénouement et enfin situation finale).

1.1.1.1.2. Deuxième séquence : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170)

Objectifs :

- Choisir ses personnages lors de la rédaction d'un récit ;
- Faire connaitre des forces agissantes dans une nouvelle.

1.1.1.1.2.1. Texte support : (L'obsession de Stefano). (Page 167)

Dans le deuxième extrait de la nouvelle, l'accent est surtout mis sur le fait d'amener les élèves à faire la distinction entre personnage principal et personnage secondaire.

Les deux forces agissantes sur lesquelles se focalisera notre récit sont : Stefano et le K. C'est autour des ces deux forces que se construit l'intrigue, tout en respectant le schéma actanciel connu :

1.1.1.1.3. **Troisième séquence : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dires » (p. 171 à 188*)***

Objectifs :

- Etudier l'importance de la description dans une nouvelle ;
- Expliquer la morale dans une nouvelle.

1.1.1.1.3.1. Textes supports

Texte p. 171

À travers ce texte, les auteurs du manuel cherchent à faire ressortir les caractéristiques du personnage principal à travers ses « dires » et ses actions.

Texte P.P 172-174

Les BD des pages 172-174 visent à travailler la caractérisation et à soulever des problèmes sociaux (snobisme et préjugés). Les autres supports permettront également de comprendre les fonctions organisatrices et/ou symboliques d'une description (textes pages 173, 175,176).

Texte P. 178

Le troisième extrait de la nouvelle « vie de marin » page 178, va aider l'apprenant à retrouver le schéma actantiel et d'étudier le discours direct et indirect.

Texte (BD) P. 181

La BD de Carabal page 181, permet de mieux comprendre les niveaux de langue et le lien qui existe entre le discours et l'image.

Texte P. 183

Le dernier extrait de la nouvelle, page 183, permettra à l'apprenant de faire une synthèse de tout ce qu'il a vu au cours de l'étude de la nouvelle.

Le résumé, la fiche de lecture, l'évaluation certificative, les activités (pages 189, 190,191) aident l'élève à faire une récapitulation de tout le projet.

1.1.1.1.3.2. Exercices et activités du projet. (189 à 191)

Les activités proposées se limitent à un travail mécanique basé sur la classification des verbes, leurs règles de composition et leur orthographe. Il s'agit ici d'exercices de conjugaison très classique de type identifier et justifier les temps ou les modes et leurs valeurs, mettre des verbes aux temps qui conviennent, rétablir l'ordre d'un texte, distinguer adjectif et adverbe, identifier les figures de style, etc.

1.1.2. Objectif de l'étude de la nouvelle du manuel de 3ème Année (Quatrième projet) : Rédiger une nouvelle fantastique.

1.1.2.1. Intention communicative : Raconter pour exprimer son imaginaire

1.1.2.1.1. Première Séquence : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (Pages 180 à 195)

Objectifs :

- Identifier la structure d'un texte narratif ;
- Provoquer trouble et incertitude dans une nouvelle fantastique.

1.1.2.1.1.1. Textes supports :

- Le Nez d'après N.Gogol, le Nez (1835), trad. Française, Ed. Flammarion, 1995. (Manuel page 180) ;
- La Main, d'après Guy de Maupassant, La main, 1883. (Manuel page 182) ;
- La Main extrait 2 (manuel pages 184-185) ;
- La Main extrait 3 (manuel pages 187-188) ;
- La Main extrait 4 (manuel pages 190-191).

Texte 1 page 180 :

Ce texte a été choisi pour expliciter la notion de fantastique. La situation initiale du récit fantastique commence par évoquer une réalité quotidienne et familière. Dans ce récit la présence du nez dans le pain préparé par la femme du barbier constitue un fait étrange dans un cadre habituel et auquel sont confrontés des personnages banal qui n'ont rien d'exceptionnel.

Texte 2 : La Main Maupassant

Le découpage de cette nouvelle permettra à l'élève de mieux percevoir la structure et les procédés utilisés. Cette histoire est choisie pour faire découvrir aux élèves les caractéristiques de la nouvelle fantastique, en lisant "**La main**" de Maupassant. Les élèves possèdent déjà très probablement des compétences quant à l'analyse de la nouvelle car ce genre a été vu en première année secondaire. Dans la main de Maupassant deux instances énonciatives cohabitent : le narrateur et le personnage relais. Le personnage relais apporte une certaine crédibilité parce qu'il a lui-même vécu l'histoire.

- **Contexte historique et esthétique :**

  Personnages principaux

  M Bermutier, juge d'instruction

  Un anglais, sir John Rowell

  Son domestique

Dans ces extraits de "**La Main**" de Guy de Maupassant, l'introduction du surréalisme contribue à créer une ambiance d'horreur dans le but de mettre le lecteur mal à l'aise.

M Bermutier ne sait pas comment conclure l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Cette affaire semble toucher au surnaturel. Le juge n'aime pas le mot « surnaturel » vis-à-vis de ce crime qu'il dit être très habile. Il fait référence à une affaire fantastique à laquelle il a été confronté. Les femmes présentes le pressent de la raconter. Il dit être cartésien et préférer le mot inexplicable ! Il raconte avoir été juge à Ajaccio où il s'est occupé des affaires de vendetta. Il parle d'un Anglais qui intriguait tout le monde à cause de sa vie de solitaire. Suite aux différentes rumeurs, le juge décide de surveiller sir John Rowell. Le juge cherche une occasion de le rencontrer. Ils font connaissance et se voient de temps en temps. En entrant chez sir John Rowell, le juge voit une main desséchée accrochée au mur. C'est la main d'un ennemi de l'Anglais. La main est accrochée avec une chaine et ce dernier prétend qu'elle est indispensable car la main cherche toujours à fuir. Le juge le croit fou. Un an plus tard, alors que tout le monde s'était habitué à la présence de sir John Rowell, le juge apprend qu'il a été assassiné. Personne n'a jamais trouvé le coupable. Tout montrait qu'il y avait eu une lutte terrible. Il semblait avoir été étranglé par un squelette ce qui fait peur au juge car la main n'est plus au mur. Le domestique leur apprend que son maître était très agité depuis un mois : il parlait tout seul, était encore plus armé,… Le juge dit aux femmes que d'après lui l'ennemi du sir John Rowell ne devait pas être morte et est venu chercher sa main mais cela ne les satisfait pas ce dont il se doutait.

- **Extrait 1 :**

Le narrateur commence la narration de l'histoire en évoquant le cadre général du récit. C'est la présentation du lieu où se déroule l'action, présentation et installation des personnages **«** *j'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes***. »**

Cette étape dans la narration est très importante dans le déroulement de l'histoire se fait de façon à attirer l'attention du lecteur.

- **Extrait 2 :**

Dans cet extrait, le narrateur relais met en place, à travers le décor et la description des lieux et des objets, le cadre dans lequel se manifestera un fait étrange (l'intrigue) : la

main accrochée au mur. Le lexique utilisé suscite curiosité et peur chez le lecteur. Cette atmosphère est souvent liée au fantastique.

- **Extrait 3 :**

La situation finale n'apporte guère une explication au lecteur. La mort de l'anglais reste mystérieuse et les circonstances de sa disparition demeurent inexpliquées. Contrairement au roman policier ou le récit réaliste la nouvelle fantastique n'apporte pas une révélation ou une élucidation de l'énigme. Dans cette nouvelle l'explication apportée par le narrateur relais (une sorte de vendetta) ne semble pas satisfaire la curiosité des femmes qui l'écoutaient.

1.1.2.1.2. Deuxième séquence : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (Pages 196 à 207)

Objectifs :

- Décrire ;
- Expliquer

1.1.2.1.2.1. Textes supports :

- Une décision hasardeuse, d'après B. Stoker, L'invité de Dracula, Ed. Du Masque, 1979. (Manuel pages 196-197) ;
- Etrange créature, d'après H.P.Lovercraft, Je suis d'ailleurs, Ed. Denoël, 1961. (Manuel page 199) ;
- Une boutique singulière, d'après Théophile Gautier, Le pied de la Momie, Ed. Gallimard, 1981. (Manuel page 201) ;
- Troublante destinée, d'après Théophile Gautier, Le chevalier double, 1840. (Manuel pages 203-204).

A travers les supports de cette séquence on cherche à expliquer que dans une nouvelle fantastique : l'atmosphère des lieux, la perception des phénomènes, les descriptions, les sentiments d'angoisse et de peur jouent un rôle important dans le déroulement de l'histoire.

Le déroulement de l'histoire dans le genre fantastique se fait selon des rythmes différents. Ainsi les pauses, les accélérations sont autant de procédés permettant , dans une

nouvelle fantastique, d'installer un climat de tension, de l'amplifier ou de détendre l'atmosphère.

1.1.2.1.3. Troisième séquence : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (Pages 208 à 217)

Objectif :

- Rédaction d'un récit.

1.1.2.1.3.1. Textes supports :

- Les masques, d'après Jean Lorrain, Histoires de masques, Éd. Ch. Pirot, 1987. (manuel page 208) ;
- Qui sait ? D'après G. de Maupassant, Qui sait ? 1890. (manuel pages 210-211)

Les deux nouvelles proposées (Le K et La Main) provoquent chez l'apprenant/lecteur troubles et questionnements. Le genre fantastique introduit le lecteur dans un monde obscur des pulsions. C'est pour cela on dit souvent que l'écriture fantastique a été considérée comme une anticipation littéraire à des découvertes de la psychanalyse.

1.2. Texte théâtral : Manuel 2ème Année

Les élèves de la deuxième année sont invités à étudier les trois premiers projets avec leurs contenus propres tandis que le quatrième projet qui est : Le texte théâtral est destiné uniquement aux élèves des filières : Lettres et Langues étrangères. Notre analyse se concentre donc sur le dernier projet dans le manuel de 2ème année.

- **Le genre théâtral :**

La pièce de théâtre, aussi appelée texte dramatique, est le type de texte qui raconte une histoire fictive par l'intermédiaire des échanges entre les personnages. C'est un texte spécifiquement conçu pour la représentation théâtrale, le spectacle. C'est pourquoi on désigne souvent le théâtre comme « l'art de la représentation ». Il n'y a pas de narrateur dans le texte théâtral, contrairement au texte narratif.

- **Les types de textes théâtraux et leurs caractéristiques**

Traditionnellement, le théâtre est divisé en trois catégories bien distinctes :

- **La comédie :**

La comédie présente les travers de l'être humain dans le but de faire rire. Il y a donc une grande place à l'exagération. Souvent, le but de la comédie est de critiquer une facette d'un personnage ou un trait de caractère. La critique passe alors par les blagues et la caricature.

- **La tragédie :**

La tragédie met en scène un personnage légendaire ou historique aux prises avec son destin. Les personnages d'une tragédie ne peuvent pas se sortir du pétrin : ils sont condamnés par le destin à vivre une fin tragique. La tragédie mène à coup sûr à une fin abrupte : mort ou suicide d'un ou plusieurs personnages ;

- **Le drame :**

Le drame met en scène un conflit reposant sur des passions humaines. Le tragique n'est pas présent dans le drame, même s'il se peut que la fin ne soit pas heureuse. Les personnages ne sont pas en compétition avec les divinités ou le destin.

- **La structure du texte théâtral**
- **Composantes :**

Le texte de théâtre comprend essentiellement deux composantes : les didascalies et les répliques.

- **Les didascalies externes :**

Les didascalies sont toutes les informations fournies qui ne sont pas vouées à être dites sur scène. On inclut dans les didascalies le titre, l'acte, et la scène.

Ce sont aussi toutes les informations à propos de l'endroit et du moment où se déroule l'action, les indications sur le décor, la mise en scène, les lieux de chacune des scènes, les précisions de jeu pour les acteurs et pour les metteurs en scène.

Les didascalies donnent de l'information aux acteurs et au metteur en scène, mais également au lecteur!

On inclut aussi dans les didascalies les indications de prise de parole. Comme tous les personnages s'expriment les uns après les autres et qu'il n'y a pas de narrateur. Dans les textes de théâtre, le nom du personnage précède ses répliques. Comme ces didascalies sont inscrites à l'extérieur des répliques, on les qualifie d'externes.

- **Les répliques :**

La composante la plus importante du texte de théâtre comprend tout ce qui est dit par les personnages : les répliques. Celles-ci peuvent être de longueur variable, être dites par un personnage ou un groupe de personnages, s'adresser à un personnage ou au public…

Autres composantes du texte Outre les didascalies et les répliques, le texte fournit d'autres types d'informations, dont la liste des noms des personnages de la pièce (parfois accompagnée de précisions sur leur caractère, leur métier, les liens qui les unissent, etc.).

1.2.1. Intention communicative: Dialoguer pour raconter

Objet d'étude : Le discours théâtral

1.2.1.1. Première séquence 1 : Scénariser un texte

Objectifs :

- Etudier le discours théâtral :
- Etudier l'importance dans le discours théâtral.

1.2.1.1.1. Texte support :

- « Monsieur Moi », Jean Tardieu, théâtre de chambre, NRF, Paris, 1955. (manuel 155) ;
- **Titre secondaire :**

  Dialogue avec un brillant partenaire
- **contexte artistique et esthétique :**
- **Personnages :**

  Pièce de théâtre pour 2 personnages (Mr Moi, (prétentieux) et le partenaire (brillant)

Il s'agit d'un recueil non réédité de 17 courtes pièces : Qui est là ?? La Politesse inutile, Le Sacre de la nuit, Le Meuble, La Serrure, Monsieur Moi etc. Dans ces pièces-là, Tardieu joue malicieusement avec certains codes du dialogue théâtral comme les apartés

ou les monologues et offre aux comédiens une matière théâtrale savoureuse qui permet toutes les audaces et excentricités. Les acteurs peuvent se lancer avec enthousiasme dans l'interprétation de ces partitions loufoques.

1.2.1.1.2. Exercices et activités

Objectifs :

- Distinguer tournure interrogative et exclamative ;
- Reconnaître les différents outils linguistiques exprimant le temps et espace ;
- Rapporter des paroles;
- Les tournures interrogatives et exclamatives;
- Le vocabulaire spatio-temporel,
- Le discours direct et indirect.

1.2.1.2. Deuxième séquence : Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée

Objectif :

- Etudier un sketch ;

1.2.1.2.1. Texte support (support iconique) :

- Dialogue de sourds (manuel page 172)

1.2.1.2.2. Exercices et activités

Objectifs

- Connaître et savoir utiliser les différents moyens linguistiques pour caractériser ; Consolider les acquis.
- La caractérisation. (Manuel pages 188 à 189)

1.2.1.3. Troisième séquence : Transposer un récit en dialogue (Manuel pages 174 à 179)

Objectifs :

- Transformer un texte en dialogue ;
- Distinguer : synopsis et scénario ;
- Etudier les notions de lieu et temps dans une pièce théâtrale.

1.2.1.3.1. Texte support :

- "Pinocchio le robot" : scénario original de Claude Scasso, D'après l'œuvre de Carlo Collodi. (Manuel pages 174à 177)

"**Pinocchio le robot**" est un texte scénarisé appartenant à la littérature enfantine. Dans le futur, en 3000, dans la cité de Scamboville gouvernée par un tyran se dresse une jolie petite maison où réside Gepetto. Grâce à l'aide du pingouin Spencer et de la fée Cyberina, il vient de créer un prototype de robot ultra-performant : Pinocchio. Le petit automate sait parler, danser, chanter et même rire sans toutefois être un véritable enfant. La fée Cyberina lui fait la promesse de le changer en vrai petit garçon quand il aura appris à faire la distinction entre le bien et le mal. Pour cela, elle lui fait don d'un nez magique qui grandira à chacun de ses mensonges.

1.2.1.3.2. Exercices et activités:

- Situer une action par rapport au moment de l'énonciation.
- Distribution du temps par rapport à un moment énonciatif. (manuel pages 191-193)

Le projet s'achève par la rubrique **"Florilège"** (manuel pages 199-221*),* les textes littéraires constituant cette partie n'ont pas été analysés, faute de temps.

Au terme de cette analyse, nous avons vu que dans l'ensemble de notre corpus, (Manuel 1AS, Manuel 2AS et Manuel 3AS) la trace littéraire, même timidement, est bel et bien présente nous semble-t-il. Mais les textes littéraires des manuel offrent dans l'ensemble des contenus « non-naturels » et simplifiés, ne donnant que peu accès à certaines informations. Ces textes ne sont pas mobilisés selon leurs spécificités, mais comme supports. L'analyse de contenu effectuée nous a amenée à identifier, à décrire et à préciser la finalité fondamentale de l'enseignement de la littérature pour la classe du secondaire. La littérature apparaît comme marginale ici, tout comme dans les manuels précédents.

Le manuel scolaire dans l'ensemble de son contenu doit être au service d'un programme officiel qu'il faut le respecter impérativement afin de réaliser les objectifs principaux attendus, servant à assurer l'effervescence et la mise en pratique des connaissances acquises des élèves et solliciter leur motivation. Le programme officiel et le manuel scolaire sont complémentaires et indissociable dans le déroulement du processus de l'enseignement apprentissage

IV. LECTURE DIDACTIQUE ET CRITIQUE

Les aspects proprement didactiques de la littérature, jusque là peu abordés, commencent à faire l'objet de recherches plus fréquentes qui ont connu une véritable explosion quantitative.

Les efforts des chercheurs visent donc moins à présenter la littérature comme étant le seul support didactique dans l'enseignement du FLE, mais à promouvoir la didactisation de la littérature comme étant une source pour équilibrer, harmoniser son enseignement, en faisant introduire de nouvelles pratiques didactico-littéraires.

Les pratiques littéraires constituent un espace nouveau dans la classe de FLE, un espac**e** qui modifiera les modes d'apprentissage chez l'apprenant, en visant plusieurs compétences en même support : lecture, expression écrite et orale, linguistique, culturelle, etc. Elles ont en outre un fort impact sur l'apprenant car elles sont attrayantes, diversifiées et interactives. Le plaisir que les apprenants ont en les pratiquant confronte par l'expression d'apprendre en amusant.

Les manuels que nous avons analysé loin d'être une partie infime des manuels dont nous rêvons, qui regrouperaient tous les auteurs qu'il serait bon de faire connaitre aux apprenants. Non seulement tous ceux qui sont proposés dans les manuels, mais tous ceux dont la rencontre, l'étude ou la lecture peut émouvoir et enrichir.

Ces manuels ne sont pas porteurs d'innovations pédagogiques et peuvent même confronter les anciennes pratiques et ne répondent pas au souhait régulièrement formulé par de nombreux professeurs mais aussi des élèves et leurs parents de disposer, des manuels indispensables à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être définis par les recherches en didactique relatives à l'enseignement du FLE.

Ces manuels ont été mis en place dans l'objectif de promouvoir une approche par compétences de l'enseignement /apprentissage du FLE, une approche jugée adéquate et fructueuse. En revanche, dans le cas de l'Algérie, elle pourrait se heurter à deux obstacles susceptibles de freiner son application:

- **Sur le plan théorique :**

L'adoption d'une approche suppose une préparation du terrain (formation des enseignants) et un rapprochement entre la langue enseignée et les apprenants et d'autre part, les contenus, les programmes et les manuels scolaires.

- **Sur le plan pratique :**

Elle nécessite un choix adéquat du matériel didactique et des textes supports, pour s'assurer que ces derniers tendent bien vers les objectifs probablement fixés. Dans cette perspective, il est nécessaire de s'interroger sur le degré de convergence entre les objectifs visés de l'enseignement du FLE et les manuels scolaires.

Force est de reconnaître que les manuels actuels ne montrent pas suffisamment comment la nouvelle approche adoptée par les programmes fait évoluer les pratiques littéraires des apprenants des dans le contexte scolaires.

1. Les textes supports

Le choix d'un texte par les concepteurs d'un manuel scolaire est toutefois complexe et exige des repères, des clés de lecture et des critères de sélection qui relèvent d'une réelle culture didactique. Les textes proposés sont destinés à guider les professeurs dans ce travail exigeant, tant il conditionne la réussite des élèves.

Il existe, semble-t-il, un consentement général quant à la place et le choix des textes supports dans les manuels des trois niveaux. Il convient de relever combien le texte support joue un rôle essentiel dans le déroulement d'une séance d'enseignement, tant pour ce qui concerne l'enseignant que pour l'élève. Le texte dépend dans ce cas, de ce que propose le manuel.

Les manuels du corpus témoignent d'une variété des textes supports. Quant au texte littéraire, ce dernier, apparaît dans le dernier projet et ce dans les trois manuels : Relater un évènement fictif « La nouvelle » 1ère année, « Le récit de voyage », « La nouvelle d'anticipation » et « Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir « texte théâtral » 2ème année, "Rédiger une nouvelle fantastique 3ème année". Le schéma général des supports est dans l'ensemble similaire dans les trois manuels. Dans les autres projets, il apparaît en tant que support pour exercices de langue. On constate que les textes

avec lesquels les apprenants du secondaire sont mis en contact sont essentiellement des nouvelles ou des extraits de récits. Certains textes laissent penser qu'ils ne comportent guère de supports fonctionnels, ni des thèmes tirés de l'environnement quotidien des adolescents. Ils n'ajoutent rien aux connaissances de l'apprenant, ils ne créent point une forte motivation chez ce dernier. L'impact de ces textes sur l'apprenant est faible, ils ne visent que le strict nécessaire des informations à transmettre aux apprenants.

Par ailleurs, ce choix ne fait pas l'unanimité : certains pensent qu'il ne faut pas limiter les apprenants à un seul genre, mais les confronter à toute la richesse de la production littéraire. Néanmoins, le choix de ces textes supports semble arbitraire ne renvoyant à aucun critère. Comment expliquer alors l'existence dans le manuel, d'auteurs inconnus, de références non vérifiées et même de noms d'auteurs erronés ou écorchés ce qui est en contradiction avec les objectifs de l'apprentissage du FLE. Les textes littéraires sont, à chaque fois, présents mais l'ambiguïté quant à leur exploitation demeure entière. Les poèmes, bien qu'agréables à lire et ludiques en tant qu'activité d'apprentissage, sont juste là sans aucune consigne pour l'apprenant, ni pour l'enseignant d'ailleurs.

Ainsi, l'objectif semble bien visible, si le texte est là, c'est pour servir de support pour l'apprentissage de la langue. Le traitement réservé à ces textes, par contre, n'est pas toujours lisible et compréhensible. Le texte littéraire est singulier en ce qu'il repose sur une situation de communication originale. C'est un support d'expression écrite et orale, déclencheur d'activités et point de départ d'une ouverture sur le monde des apprenants de manière à développer l'autonomie et la fluidité de lecture. Il contribue également, à développer et à cultiver le plaisir d'apprendre et concourt efficacement à la réussite de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes et étrangères.

Dans cette perspective, on ne saurait trop d'encourager les enseignants à utiliser des textes littéraires en classe de français ; ils permettent de mettre les élèves dans des situations proches de la réalité, reflètent la langue et la culture française contemporaine et se prêtent à une multitude d'activités pédagogiques. En définitive, rappelons que le texte littéraire reste incontournable à l'école et affiche de ce fait sa double nature : comme un support didactique et outil ludique.

1.1.Thèmes

Le premier critère qui détermine le choix d'un texte est sans aucun doute, le vif intérêt. En effet, l'intérêt est le premier facteur qui déclenche chez l'apprenant, l'envie de lire et d'analyser le support outil de travail. En plus de l'intérêt du thème, la démarche proposée pour analyser le texte. Cela rassure l'apprenant et le motive à le de lire. Il s'agit donc de proposer des textes reposant sur l'intérêt éducatif, pédagogique mais aussi littéraire, esthétique et culturel.

Or, les textes des manuels ne tiennent pas compte de ces facteurs et proposent des textes dans un but de classement typologique. Les textes pages « «Le K » du manuel de 1ère AS et « La Main » de Maupassant pages du manuel de 3ème AS manifestent de fortes convergences autour d'un thème central celui de la peur, l'angoisse et l'inquiétude. La question préalable à se poser est donc : quel est l'intérêt d'une telle thématique ?

Ce type de thème se heurte inévitablement à des limites :

- Tout d'abord, ce thème ne s'intègre pas à un projet lié à l'environnement de l'apprenant. Il s'agit d' :

- Une thématique qui s'appuie sur une représentation contestable des attentes de l'apprenant.

- Une thématique qui repose sur une typologique du texte trop peu ambitieuse pour l'apprenant. Elle Implique une image de la littérature très réductrice, alors que la véritable qualité littéraire porte en elle des clés d'accès qui transcendent la compréhension littéraire et donne à chacun la possibilité d'y trouver un plaisir. En outre, ce genre de thématique ne peut prendre appui sur les représentations préalables de l'apprenant vis-à-vis de la langue française.

De ce fait, la lecture du texte ne permet d'accéder qu'à des performances, et non à des compétences, (démarche adoptée dans les nouveaux programmes), visée par l'enseignement du FLE. Ces compétences peuvent éventuellement être installées chez l'apprenant par l'intermédiaire d'un texte adéquat.

En termes de contenus et d'objectifs tout d'abord puisque ceux-ci pourront être définis, adaptés, modifiés par les concepteurs des manuels et des programmes selon la filière, au lieu d'imposer le même manuel à toutes les filières, l'on pourrait au contraire proposer de nouvelles thématiques, de nouveaux centres d'intérêts. Dans ce cas, le grand enjeu du manuel ne serait plus alors uniquement de donner accès au savoir linguistique, mais de permettre aux apprenants l'appropriation pleine et entière de toutes les compétences liées à l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.2. Questionnaire

La lecture des questionnaires accompagnant ces textes met en avant la visée linguistique et typologique. La littérature n'est pas convoquée ici pour sa spécificité esthétique.

Une fois le texte support choisi l'étape suivante consiste à concevoir un questionnaire analytique. L'intérêt d'un questionnaire réside non seulement dans l'apport de preuves de la réussite de la compréhension du texte, mais également à la consolidation des acquis sur la langue, aide également à recueillir l'adhésion de l'apprenant en favorisant ainsi l'apprentissage.

Les textes supports sont accompagnés de questionnaires analytiques portant essentiellement sur les données linguistiques et rarement sur l'aspect littéraire. Il manque à ces textes, des questions pertinentes permettant aux élèves de mieux comprendre le rôle de la littérature dans le cours de français. De plus, il manque aussi des questions spécifiques proposant d'initier les apprenants à quelques notions littéraires.

Les extraits sont utilisés pour un apprentissage disciplinaire, il est dommage que les élèves ne puissent enrichir leur répertoire littéraire.

2. Exercices et activités

La qualité des activités dans les trois manuels scolaires du cycle secondaire commencent à poser la question de la redondance, et donc de l'utilité des contenus présentés par les manuels. Les manuels du secondaire sont peu appréciés notamment celui de la deuxième année du fait de leur manque de créativité, de souplesse et surtout du plaisir. Ils gardent beaucoup d'inconvénients des manuels précédents, le contraire est

même à peu prés sûr, à considérer les contenus des manuels récents. Des manuels figés dans leurs contenus et leur démarche pédagogique.

En termes d'activités, les exercices proposés devraient permettre de croiser sur les compétences visées. Dans les trois manuels les savoirs didactico-littéraires et les savoirs artistiques sont quasi absents. Ces activités peuvent apporter une attirance nouvelle pour l'apprentissage et peuvent être pour une meilleure fréquentation de la littérature. Les exercices dans le manuel de 1ère année apparaissent dans les pages 189 190 191, il s'agit d'exercices de langues (exercices de conjugaison 1, 3, 4, 5, 6, de grammaire 7, 9, 10, 11) la même démarche est suivie dans les manuels de 2ème année(pages : 180,181,185,186,187,188, 191) et de 3ème année (pages 218, 219 et 220) . Ces exercices ne se veulent pas exhaustifs et n'abordent pas toutes les compétences. Ils ciblent plutôt celles qui apparaissent dans le texte de façon assez récurrente.

2.1.Pistes d'activités pédagogiques

Le choix des activités proposées aux élèves dépend des objectifs que l'on s'est fixé pour une séquence (ou un projet) pédagogique et ses différentes étapes. Dans la lignée de cette idée, voici néanmoins quelques pistes d'activités qui nous semblent intéressantes :

2.1.1. Activités de langue

Ce type d'activités se fait d'abord au plan de l'explicite. Des exercices de réflexion sur la langue portant sur la syntaxe, le lexique ou l''orthographe. A ce stade de scolarisation, la mission de l'école est de permettre aux apprenants d'accéder à une langue plus élaborée, ainsi la langue littéraire constitue le principal modèle de référence pour les apprenants.

2.1.2. Activités de lecture :

La lecture littéraire, en dehors du plaisir qu'elle procure, est une activité scolaire qui demande entre autre de l'écoute, de la mémoire, de l'exigence et de la rigueur. A travers un répertoire varié construit en partie avec les apprenants, la lecture permet de découvrir sa respiration, de travailler son écoute, la justesse, sa voix, de s'amuser et d'improviser. De plus, sans le respect de l'autre et de la règle, il ne peut y avoir de cohésion au sein d'une classe et donc de concert. C'est pourquoi l'activité participe pleinement à

l'épanouissement de chacun et à son apprentissage.

Lire un poème, une histoire, un roman, une fable, une berceuse géorgienne, un chant africain, une mélodie, bref la lecture est un acte pédagogique. Chanter ensemble c'est aussi partager un but commun et être acteur d'un projet partagé par tous. C'est une activité de travail exigeante qui s'adresse à tous, au même moment, d'où l'importance de lire tous ensemble, toute l'année.

2.1.3. Activités orales :

"***Le don des langues est d'abord une affaire d'oreille; éduquons- la, ouvrons- la et nous découvrirons que nous sommes nés pour parler toutes les langues***" **A.A Tomatis**

L'impact de la littérature sur l'amélioration de la compétence orale est évident. Elle accroit la motivation des apprenants qui deviennent à leur tour acteurs de leur propre formation. Toutes les activités orales par le biais de la littérature peuvent être envisagées en autonomie ou en groupe. Elles peuvent prendre plusieurs formes :

2.1.3.1.La prise de parole :

Par le biais des textes littéraires, les apprenants sont mis en situations de communication. Ils sont entraînés à une production orale en étant mis en situation concrète de prise de parole, pour réaliser, par exemple, des exercices de répétition en réception offre l'opportunité d'une réelle spontanéité chez les apprenants au cours d'échange en interaction, des comptes-rendus de lecture des textes ou des extraits d'œuvres ou des exercices d'argumentation, de description. Ces exercices scolaires facilitent la manipulation et l'appropriation du FLE par les apprenants. De ce fait, le texte littéraire devient facilitateur et un déclencheur de l'oral. En même temps qu'il permet d'asseoir la communication dans contexte plus naturel et mieux situé sur le plan spatio-temporel.

2.1.3.2. Les débats littéraires

Les débats littéraires opposent deux groupes de la même classe ou de classes différentes. Sur un thème d'un texte déjà lu ou un texte proposé, les concurrents doivent établir une fiche de lecture et bâtir un argumentaire destiné à justifier une prise de position, un point de vue, un choix, une idée, etc.

Chaque équipe dispose d'une semaine pour préparer collectivement un travail sur une œuvre littéraire. Il s'agit pour les apprenants d'apprendre à mobiliser leurs compétences dans un contexte scolaire. La langue devient ici essentiellement un outil de communication et la qualité littéraire et linguistique ressent un critère important d'évaluation de la prestation des concurrents. Les débats littéraires en classe de FLE mettent en jeu toutes les capacités de réflexion sur le plaisir que peut provoquer la langue littéraire ce qui constitue un stimulateur et un déclencheur de motivation.

Les débats littéraires plaçant les apprenants en situation de performance active. Cette activité a des effets pédagogiques incontestables sur les apprenants. La grande majorité d'entre eux n'a plus peur de se lancer dans une prise de parole en interaction. L'apprentissage de la compétence orale se met en place et a désormais une vraie valeur. Elle réveille également des envies de rencontrer et d'affronter d'autres élèves et permet ainsi une meilleure intégration.

2.1.5. Activités de connaissances littéraires :

Ce type d'activités a pour objectif de donner une bonne connaissance des textes littéraires et d'appréhender les spécificités de la littérature dans l'enseignement du FLE, en abordant les différentes conceptions littéraires et les représentations qu'ils véhiculent. Ces activités permettront à l'apprenant :

- D'apprendre à analyser un texte, à le rendre clair pour lui-même et aux autres, mais sans faire de lui un écrivain qui en produira
- D'avoir une connaissance correcte des périodes et mouvements littéraires, des auteurs et de leur époque, ainsi que des outils d'analyse : procédés littéraires, genre, tonalité, figures de style, etc.

Ces activités ont un impact positif sur l'apprenant selon J GIASSION « *L'appréciation d'une œuvre littéraire n'est fondée sur le seul plaisir de lire ; elle repose également sur la connaissance des procédés littéraires auxquels recourt l'auteur. Il appartient à l'enseignant d'attirer l'attention des élèves sur les éléments littéraires qui fondent l'appréciation d'un texte* ».[1]

[1]Giasson. J : ***La lecture «De la théorie à la pratique*** », De Boeck, Bruxelles, 2005. P302.

Le rôle que jouent ces activités dans le développement des apprenants n'est plus à découvrir. La littérature est un art. Mais aussi un moyen didactique incontournable. Son impact sur l'enseignement du FLE est beaucoup plus important qu'on ne le croie. Pourtant, l'impact pédagogique de la littérature n'est toujours pas précisément mesuré ni pris en compte.

L'utilisation du manuel scolaire dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques semble occuper une place importante, et ce, pour plusieurs raisons dont une perception de fiabilité de ce matériel (Lebrun, 2006).

Mettre l'accent sur les connaissances littéraires et culturelles en même temps que linguistiques favorise l'apprentissage d'une langue. Cela suscite l'intérêt des élèves et les encourage à prendre une part active dans leur apprentissage.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons analysé et interprété dans le cadre de notre recherche le contenu des manuels utilisés au secondaire algérien. Pour cette recherche, l'analyse est limitée aux textes littéraires, dans le dernier projet dans chaque manuel. Nous avons choisi de procéder par une description, car nous pensons aussi, comme l'entend Miaralet (2004), qu'une bonne description conduit souvent à une première forme d'analyse. Quant à la manière dont y sont articulées langue et littérature, nous avons notamment mis en place une méthodologie pour analyser et évaluer la proximité des textes et des panels d'exercices proposés dans les manuels, en détaillant les différentes adaptations nécessaires à sa résolution en les mettant en lien avec les compétences à travailler. Pour mieux saisir la place du texte littéraire en tant que support dans l'apprentissage / enseignement des langues étrangères, nous avons fait une lecture critique des manuels de l'enseignement secondaire algérien. Cela nous a permis de prendre connaissance de la nature des supports proposés dans les manuels et d'avoir une référence précise lors des étapes suivantes de notre recherche.

Nous pouvons également prétendre que la lecture de la littérature encourage les apprenants à élargir leurs connaissances des évènements historiques, sociales et politiques car tous les textes reflètent la société et la culture. Dans cette perspective, le texte littéraire

ne doit pas seulement être exploité à des fins linguistiques, mais il doit être le lieu de tous les plaisirs de la langue et doit donner goût d'apprentissage afin de motiver les élèves.

DEUXIEME CHAPITRE

LECTURE INTER-TRANS- CULTURELLE DES MANUELS

Introduction

Dans le présent chapitre, nous positionnons notre travail dans le cadre des études relatives à la culture, la civilisation, l'interculturel et le transculturel.

L'objectif est donc d'analyser la relation problématique entre manuel et acquisition des compétences interculturelles/transculturelles sans pour autant négliger la compétence culturelle et le rôle de la littérature en tant que support médiateur. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à décrire la manière dont les manuels de français du secondaire ont intégré ces dimensions (compétences). Dans cette perspective, nous opterons pour une analyse des contenus des manuels : textes, questionnaires analytiques, illustrations et enfin exercices et activités. Nous cherchons également, à comprendre comment l'éducation à l'interculturel a été appréhendée, à travers les éléments suivants:

- La diversité interculturelle.
- La sensibilisation à l'interculturel.
- Le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle.

Dans ce sens, nous examinerons comment les concepteurs des manuels ont interprété les recherches didactiques, les instructions officielles et ont construit et analysé les besoins des apprenants, d'un autre coté. La présentation qui suit est organisée en trois volets:

- Le volet culturel et civilisationnel ;
- Le volet culturel interculturel ;
- Le volet transculturel

I. LE VOLET CULTUREL ET CIVILISATIONNEL

1. L'aspect culturel : une lecture analytique pas à pas

L'analyse des références culturelles et civilisationnelles étant donné l'un des objectifs principaux de notre travail de recherche et à savoir, quelle place leur est accordée dans les trois manuels examinés ?

Pour cela, nous nous sommes intéressés à analyser le contenu des textes, des questionnaires, des illustrations et enfin les exercices et activités. À cet égard, nous avons opté pour une analyse globale au sens de Méo « *voir le manuel dans sa totalité afin de saisir ses liens internes et son projet global »*[1]

Cette démarche permettra de dégager les enjeux centraux et l'importance d'une éducation à la culture globale et positive, et non plus centrée sur les seuls donnés langagières. L'examen du corpus nous a permis de faire les constats globaux suivants :

Au premier abord, il est facile de constater que les concepteurs des manuels ne proposent aucun chapitre, ni rubrique exclusivement consacré à la culture algérienne ou française. En effet, en feuilletant les manuels, on a remarqué que les références culturelles qui y sont continuées se limitent souvent à des toponymes et anthroponymes. En d'autres termes, la culture algérienne et la culture française sont évoquées à travers des noms de personnes ou de lieux (régions, villes).

Dans le cadre de notre analyse, nous avons classé les toponymes par pays (toponymes algériens, toponymes français). De même, les toponymes étrangers autres que français ont été pris en compte. Les tableaux ci-après les schématisent.

[1]De Méo, P. « ***Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde*** ». The Freneh Review. vol. 55, no. 4 (mar. 1982), p. 503 509.

- **Tableau des toponymes algériens :**

Manuel	Continents, Pays, Région, Villes
1AS	Alger(16) ; Alger (p45) ; Alger(p48) ; Guelma (p89) ;Annaba , Chelf, Bousmail, Alger (p123) ; Tlemcen , Aricho, Bouhi, Ras El Ma , Sidi Bel Abbès , Beni Boussaid , Maghnia (p128) ; Bouira , Ain El Hajar , Ain Bassam , Ain Laloui, El Hadjar (p129) ; Maghnia , Tlemcen (p 130) ; Azeffoun (p131)
2AS	Djelfa, Laghouat ; Sahara , Boghar ; Tell, Fiafi , Kifar, Flat , Touat, Alger, Cheliffi , Ham'ra (p92,93,94,95) ; Azeffoun , Tigzirt, Soummam, cesarée (Cherchel), Annaba , Bejaia, Cheurfa, Tiboudioune , Ighil M'hand, Oulkhou, Aït Chaffa (p 98/99) ; Césarée , Biskra , Zaïtcha , Oran , Ghardaia , Batna , Aurès, Constantine (p102) ; Ighil-Nezman , Agouni , Taourirt, Taguemount , Ighzer , Tizi , Djurdjura (p103) ; Maghnia , El- Kala , Oran, Hamou Boutlélis , Mers El- kébir , Bousger , Aïn- el-Turek , Oranie , Algérie (p 109/110).
3 AS	Sétif , Guelma , Kherrata , Soummam , Rocher Noir (Boumerdès) , Algérie (p 10) ; Aurès (p 12) ; Algérie (p 10) ; Aurès (p 12) ; Algérie (p15) ; Alger , Aït Iraten , Larba , Icherriden (p 20) ; Sétif (p30) ; Chevreuil (p 31) ; Alger , El Biar , Sidi Fredj ; Redoute (p36) ; Sidi-Ferruch , Miliana , Cherchell , Dahra (p 45) ; Soummam (p 47) ; Algérie , Belcourt , Boudouaou , Alma (p 59) ; Tlemcen (P77) ; Algérie (p 154) ; Algérie (p 160).

De l'analyse de ce tableau, il apparait que la culture algérienne oscille entre une présentation unidimensionnelle, réductrice et passagère. La culture algérienne est riche, variée et héritée des diverses civilisations très anciennes, chaque région, chaque ville ou oasis constitue un espace culturel particulier à découvrir. La richesse de son patrimoine historique exprimée à travers les innombrables styles architecturaux, les traditions, les expressions orales, les arts des spectacles, les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel, les pratiques sociales, rituels et événements festifs, sont des éléments culturels qui méritent d'être exploités dans ces manuels.

- **Toponymes français**

Le tableau ci-dessous, représente les mentions de toponymes répartissant entre les noms de régions et de villes:

Manuel	Régions, Villes
1AS	Martinique , Réunion , France , Outre-mer (DOM –TOM) (p 14) ; Montpellier , Narbonne , Rhône , Alpes , Lyon , Saône , Doubs , Camargue , Avignon , Ain , Ardèche , Gard , Isère , Drôme , Durance (p 31) ; Paris (p55) ; Paris (p73) ; Paris (p89) ; France (p 103) ; France (p 106) ; Paris (p106) ; Harfleur (p 82) .
2AS	Seine, Bourgogne , Loire , Garonne , Rhône ,Champagne , Marne ,Picardie , Oise , Troyes , Rouen , Paris , France , France , Normandie , Havre , Aube , Aisne , Morvan , Eure (p 107) ;Paris (p88) ; Havre , France (p 99) ; Marseille (p 116) ; Cannes , France , Nice , Bayonne , Strasbourg , Orléans , Lyon , Toulouse , Avignon , Lille (p 169, 170).
3 AS	Pyrénées , Languedoc , Roussillon , Carcassonne , Nîmes , Rhône , Lyon , Autun , Gascogne , Bordeaux , Poitiers (p 13) , Alsace , Paris , Alsace , Lorraine (p 15), Saint –Barthelemy (p 47) ; Rhin (p 50) ; Paris (p102) ; France, Paris (p 154) ; France (p 158) ; Saint – Cloud, Paris (p 182) ; Ajaccio, Marseille, Outre –Manche, France, Corse (p 185).

Le traitement de la France et de sa culture n'échappe pas non plus à la tendance constatée plus haut.

Notre analyse pointe du doigt le fait que les manuels ne donnent pas une image claire et précise sur la France. De fait, on peut constater, que ces manuels n'abordent pas différents domaines de la culture française. Nonobstant que la plupart des textes supports des manuels appartenant à des auteurs français.

La France culturelle est centrée sur les noms de certaines régions et villes sans aucune explication, ni exploitation. Il parait donc important de signaler que les informations d'ordre géographique, soit de nature explicative, soit comme une simple mention qui situe l'apprenant dans un lieu qui sert de contexte, constituent le thème protagoniste dans les références culturelles des manuels étudiés.

De plus, il paraît intéressent de noter qu'il n'existe aucune corrélation entre les représentations que les apprenants se forgent de la France et les contenus des manuels. En général, la France est perçue par les apprenants, d'ailleurs comme tous les algériens, comme un pays de rêves, beau, moderne, et développé.

Tableau des toponymes étrangers autres que français :

Manuel	Continents, Régions, Villes
1AS	Asie ; Afrique ; Amériques ; Europe ; Niger ; Congo , Afrique du Nord , Nigéria , Cameroun , Afrique centrale ; Ouest africain (p 7) ; Québec ; Extrême-Orient (p101) ; japon (p13) ; Canada ; Suisse ; Genès ; Suède (p 26) ; Amazonie (p29) ; Pole Sud (p33) ; Genève , Afrique , Inde , Amérique du sud (p34) ; New-York (p43) ; Espagne ; Grenade ; Nouvelle- Delhi , Tunis , Médine , Afrique Noire , Brazza ville (p 47) ; Tokyo (p50) ; Venise , Londres , Bruxelles , Rome (p55) ; Espagne , Grenade , Murcie , Alicante , Almeria , Corderie , Saragosse , Tolède , Valence (p45) ; Amérique , Berlin , Chine , Ex RDA , Etats –unis (p 106) ; Transylvanie (p110) ; Suède , Mexique (p116) ; Treichville (p 107) ; Pôle Sud (p33) ; Abidjan , Luia , Bangkok (p57) ; Shaba (p130) ; Andaman (p 131) ; Oklahoma (p 132) ;
2AS	Angleterre, Amérique (P7) ; Venise (P64) ; Europe, Allemagne, Suède, Italie, Inde, Asie sud-est, Kyoto (P67) ; Tchernobyl (P70) ; Niamey, Gao, Mali, chine, Afrique, Tombouctou (PP 88/89/90 ; El Dorado, Égypte, Emirats (P99), Doges, Orient, Torcello, Burano (P108) ; Séville (p160) ; Espagne (P110)
3 AS	Santa-Cruz, Argentine (p6) ; Uruguay, Italie, Brésil, Angleterre, Allemagne (p8) ; Evian, Syrie, Égypte, Caire, Barka, Afrique du nord, Suffetula, Sbeïtla, Afrique, Al Kayrawan, côte atlantique, Maghreb, Djabal Tarik (Gibraltar), Séville, Cordoue, Tolède, Estrémadure, Salamanque, Espagne, Portugal, Andalousie orientale (p13) ; Milan, Tunis (p38) ; Dien Bien Phu, Maroc,New york, Manhattan (57) ; Afrique sub-saharienne ; Asie, Inde, Thaïlande, Cambodge, Etats-Unis (p158) ; Afrique, Amérique(p185), Chine, Japon (p201).

En tant que domaine linguistique, l'onomastique dans les manuels n'est pas appréhendée dans une approche culturelle. En effet, les toponymes et les anthroponymes sont balancés pêle-mêle sans être destinés à être exploités. L'absence d'informations complémentaires concernant les régions et les villes françaises mentionnées ne peut que dévaloriser les manuels en question.

Par ailleurs, à travers ces toponymes, on pourra faire découvrir aux apprenants les innombrables richesses qui reflètent les monuments historiques de type touristique dans chaque ville. Dans ce sens on pourra choisir de montrer, par exemple, comment le château de Versailles, dernière résidence royale avant la révolution française de 1789, est devenu l'image d'un Roi-Soleil, Louis XIV, comment la cathédrale de Notre-Dame de Paris, veille

de plus de 700 ans (sa construction s'étend sur plus de deux siècles de 1163 jusqu' au milieu du XIV siècle) était le théâtre des plus grands évènements historiques de la France. Aujourd'hui, est l'un des monuments les plus emblématiques de Paris, édifice à la fois religieux et culturel ; comme l'Arc de la Triomphe, les Champs Elysées, le palais Royal et musée de Louvre, ainsi que le symbole éternel de Paris la Tour Eiffel qui regorgent de touristes. Comment la cité médiévale de Carcassonne, ses incroyables remparts et ses édifices racontent l'histoire d'un continent tout entier, comment Lyon avec sa fête de lumières et son parc archéologique de Fourvière illuminent le paysage touristique de la France, etc. L'art culinaire, les tenues vestimentaires, les fêtes religieuses et nationales méritent aussi d'être mises en valeurs. Ces informations permettront aux apprenants de connaître un nouveau système culturel et prendre conscience de quelques réalités et pratiques culturelles concrètes des français loin de la culture cultivée.

Autre aspect négatif de cette évocation des références culturelles, est l'absence de la culture anthropologique (matérielle). Cette constatation est renforcée par la très faible place, si ce n'est pas l'absence totale, de ce type de culture.

Dans certains textes, on y évoque ça et là quelques rites sociaux ou religieux, comme par exemple les règles ou les côtés sociaux relatifs à la question de l'éducation des jeunes et au mariage. Comme le montrent les passages suivants :

« *Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se porter à proximité des femmes sur leur passage* »

« *Une jeune fille bien élevée passe son chemin sans se retourner et on la voit rarement seule* ».

« *Si parfois s'échangent des regards qui vont droit au cœur, il faut s'en contenter en secret, attendre patiemment qu'un jour se renouvelle l'occasion de se regarder encore, [….] Puis les parents prennent la chose en main*» (Manuel 1AS p)

De même, on peut lire dans le même manuel :

« *Ma fille, choisis tes compagnes, conseille la maman avisée .Sois polie avec les grandes, ne cherche pas à prendre le tour d'une autre .Ton père n'a jamais payé une amende pour une dispute à la fontaine* » ;

« *Celle–là, ma fille, quand elle t'appellera, tu répondras que les jarres sont pleines*

.Je ne veux qu'on vous rencontre de compagnie » ;

« *L'autre jour ma fille, vous plaisantiez et riez fort tout près de la djemaà Ouardia a glissé pour avoir hâté le pas* » ;

« *Oui maman .Il n'y avait que deux jeunes gens sur les dalles .Ils ont détourné la tête » ;*

« Ils sont bien élevés, ma fille .Mais il vaut mieux garder son naturel, un air sérieux et modeste .Ne pas tomber, c'est préférable » (Manuel 1AS p79)

Les femmes sortent uniquement à la fontaine mais ne fréquentent jamais les lieux publics tels le café et le marché. Dans le droit arabo-musulman, la femme peut sortir de la maison en cas de besoin seulement et doit être soumis à un ensemble de conditions dictées par la religion et les règles sociales. Elle ne peut sortir qu'avec l'autorisation et l'accord de son tuteur ou de son mari. Les hommes, en général, ne parlent, dans la rue, qu'aux femmes âgées ou à celles qui leur sont très proches.

Signalons également ces passages très révélateurs, tirés du manuel de 3ème AS pour évoquer les règles sociales qui rythment la vie quotidienne de la femme algérienne :

- « *Ces femmes ne sont pas seulement sorties de chez elles, ce qui, en soi, est déjà transgression de la règle* […] » ;

- « *Elles ont , de plus , introduit dans leur mode les comportements du dehors , des autres (à la fois , ceux des hommes et ceux des autres , les étrangers et elles ont , ainsi , ouvert la voie à leurs cadettes et , surtout , démontré qu'il était possible de créer un autre monde que celui dans lequel elles et leurs mères ont vécu* [….] » (Manuel 3AS p 52).

Ces textes évoquent des traditions comportementales et morales qui assignent aux hommes et aux femmes des rôles sexués prédéterminés naturellement mais aussi par la société dans laquelle on vit.

Un peu plus, loin dans le même manuel, un texte de Slimane Benaissa, "**La langue française"** : une part ou tare de notre histoire" évoque dans une phrase quelques fêtes religieuses chrétiennes.

« *Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa* » (Manuel 3AS p 160).

Pour illustrer les visites et les rituelles françaises aux cimetières et le dépôt des fleurs sur les tombes. Victor Hugo dans ce poème immortalise son chagrin que nous ressentons à chaque lecture, tout en affirmant la peine qui est la sienne face à la mort de sa fille Léopoldine.

«*Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,*
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur. » (Manuel 1AS p 82)

L'utilisation d'un lexique particulier dans la dernière strophe : « qui tombe / vers Harfleur / sur ta tombe / en fleur », accentue le caractère funèbre de ce poème et donne plus de précisions sur le recueillement funèbre. Par ailleurs, l'emploi de termes relatifs au champ lexical de la mort tels que : « tombe ; houx ; bruyère », permet la distinction entre la vie et la mort. Le lecteur est encore plus surpris et on peut penser, que celui-ci ressentira plus vivement la douleur et les sentiments qu'a voulu faire passer Victor Hugo dans ce texte qui précède son recueillement à Villequier. Le thème de la mort et du recueillement, si présents, dans ce poème, impliquent le lecteur qui se raccroche aux sentiments humains de la perte d'une personne.

Prenons d'autres exemples, les passages suivants, tirés du texte "**départ à l'exil**" manuel de 2AS, p103, décrivent la situation socioculturelle et économique : souffrance, misère, conditions de travail et de voyage, etc., des algériens pendant la période coloniale.

- *« […] le pas décidé de l 'homme matinal qui s'en va gagner son pain » ;*
- *« Nous nous tassions dans le car, nous y mêlions nos haleines » ;*
- *« Tu quittes le pays de la faim [….] » ;*
- *« Nous sommes serrés l'un contre l'autre sur le pont et nous regardons nous parler.»*

Ces passages montrent bel et bien des hommes pauvres qui luttent âprement pour vivre, en Algérie colonialisée. Un voyage durant lequel on apprend sur soi et sur les autres. Feraoun, commence son récit par la description de la simplicité et de la pauvreté du village d'Ighil Nezman, un lieu fictif, où l'histoire va avoir lieu et les conditions du voyage. Ensuite, il justifie le but de ce départ (immigration) par l'amélioration des conditions économiques et sociales.

En dernier lieu, une dimension socioculturelle apparaît à travers le terme emprunté de l'arabe « Djemââ » ou « Tajmaait » en kabyle mentionné par Mouloud Feraoun dans le même texte. En ce sens, il a souvent été perçu à la fois comme l'espace public par excellence des villes arabes traditionnelles et le lieu privilégié où se gérait la différence sociale dans ses divers aspects ethniques, culturels ou autres. Un lieu considéré comme une institution sociale et économique.

Le texte « **De Djelfa à Laghouat** » d'Eugène Fromentin pp 92-95, est un carnet de voyage où l'aventurier relate son périple dans le désert algérien. On y découvre, le cadre géographique de la région caractérisée par ses montagnes, ses déserts, ses collines, tout en nous informant de la beauté et la splendeur des paysages. Après avoir fourni des descriptions sur les sites géographiques du Sahara, l'auteur donne des précisions sur son climat, sa géologie et sa zoologie. Un panorama de paysages multicolores constitué de collines, de sables, de plaines, de fleuves et de montagnes où vivent des animaux tels que les corbeaux, les aigles, les gypaètes et les chacals est offert aux lecteurs.

Paradoxalement, la culture matérielle (vie quotidienne : rites, alimentation, comportements, mode de vie, coutumes, croyances, etc.) grande absente dans le trois manuels. Nous indiquons dans la citation suivante, les aspects du savoir socioculturel que les apprenants d'une langue étrangère devront acquérir, selon le Conseil de l'Europe 2001: 43, 82).

«1. La vie quotidienne, par exemple :
– nourriture et boisson, heures des repas, manières de table
– congés légaux – horaires et habitudes de travail
– activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).
2.Les conditions de vie, par exemple :
– niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social)
– conditions de logement – couverture sociale.
3. Les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple :
– la structure sociale et les relations entre les classes sociales
– les relations entre les sexes (courantes et intimes)
– la structure et les relations familiales

– les relations entre générations

– les relations au travail

– les relations avec la police, les organismes officiels, etc.

– les relations entre races et communautés

– les relations entre les groupes politiques et religieux.

4 . leurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que

– la classe sociale

– les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels)

– la fortune (revenus et patrimoine)

– les cultures régionales

– la sécurité – les institutions

– la tradition et le changement

– l'histoire – les minorités (ethniques ou religieuses)

– l'identité nationale

– les pays étrangers, les états, les peuples

– la politique – les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) – la religion

– l'humour.

5. Langage du corps : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'usager/apprenant.

6. Savoir-vivre, par exemple les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue

– la ponctualité

– les cadeaux

– les vêtements

– les rafraîchissements, les boissons, les repas

– les conventions et les tabous de la conversation et du comportement

– la durée de la visite

– la façon de prendre congé.

7. Comportements rituels dans des domaines tels que

– la pratique religieuse et les rites

– naissance, mariage, mort

– attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle

– célébrations, festivals, bals et discothèques, etc. »[1]

Ce qui prime, c'est de rendre l'apprenant sensible aux faits culturels et de le rendre capable d'apercevoir la langue comme un outil de communication et de compréhension qui occupe le centre de la vie sociale et affective des humains.

Autre déviance constatée, est l'inadéquation des textes et leur écart de la réalité des apprenants. La propension des auteurs des manuels à proposer des textes, des exercices et des activités coupés de la réalité des apprenants, témoigne de la marginalisation des recherches les plus récentes lors de la conception des manuels. Il faut toutefois souligner que pour JEAN- PIERRE CUQ « *les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité* »[2]

Encore, certains textes du même manuel, se distinguent quant à eux par leur complexité et nécessitent un effort de la part de l'apprenant, parfois ils exigent même des recherches considérables, pour qu'il puisse comprendre le contenu. Citons dans ce sens les textes d'Albert Jacquart (Manuel 2AS pp 53.64) et (manuels 3AS pp 85,113). Textes ésotériques, inaccessibles et énigmatiques, fermés à la compréhension et ne favorisant pas un apprentissage efficace.

Toujours dans le même cadre de notre analyse autour de l'inadéquation des textes supports et les thématiques abordés, nous citons, à titre d'exemple, les textes du premier chapitre du manuel de 2ème AS. Il s'agit de textes techniques portant essentiellement sur des thèmes scientifiques et sont généralement liés à un contexte déterminé qui se caractérise par un lexique spécialisé. Du coup, il est difficile pour un élève de 2ème année, disposant de peu, ou du tout, de connaissance de type scientifique ou technique. Ces textes, à notre avis, ont une fonction utilitaire s'adressant à des spécialistes ou à un public averti. Les exemples suivants illustrent parfaitement cette idée :

- Exemple 1 : « *Le géologues expliquent les séismes par la théorie de la tectonique des plaques* »

[1] *Conseil de l'Europe/Strasbourg,* Cadre européen commun de référence pour les langues **:** ***apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe*** *: Division des langues vivantes, 2001, pp* 82,83

[2] CUQ.J.P : ***Cours de Didactique du Français Langue Etrangères et Seconde*** .Grenoble Pug .2005.p 53

- Exemple 2 : « *la lithosphère, recouvrant une zone plus souple, l'asthénosphère, la lithosphère formant et sans cesse à partir de matériaux de l'asthénosphère* […] »
- Exemple 3 : « [….] *Dans un milieu donné, il s'établit un véritable réseau de relations alimentaires, appelé réseau trophique* » (Manuel 2AS p 17).

Dans l'ensemble, les informations culturelles dans ces manuels ont été choisies pour montrer des détails géographiques, mais elles ne traitent pas de ce qui est important pour les différentes communautés culturelles : les motivations profondes de leurs comportements, leurs croyances et valeurs. Les manuels en général semblent ne pas se centrer sur une vision de la culture au sens le plus traditionnellement anthropologique du terme. La culture est présentée le plus souvent avec une approche disciplinaire, et d'autres aspects importants, tels que les valeurs ou philosophie de la vie ne sont que rarement traités. Elle n'est pas utilisée comme référence à s'approprier, mais bien comme vecteur de communication entre les acteurs de la relation pédagogique. Il peut, en particulier, prendre pour objet culturel la culture universelle, la culture locale, mais aussi la connaissance et la reconnaissance des cultures des élèves de la classe elle-même.

À la lecture de ces manuels, nous avons constaté également une absence quasi-totale des thèmes qui décrivent la réalité culturelle de l'Algérie et de la France, comme les langues parlées, les croyances et les fêtes religieuses, les comportements, la diversité linguistique, etc. Les manuels n'abordent pas le thème de la vie politique et juridique. Cette thématique pourrait intéresser les jeunes d'aujourd'hui, dans le cadre de l'immigration, dans la mesure où le système politique, les lois et l'administration de la justice influencent directement la vie des citoyens sur beaucoup d'aspects. Dans cette optique, il est important que les manuels exposent les apprenants à la vie politique de leur pays et le pays de la langue objet d'étude. Ces sujets considérés parfois comme tabou ou délicats peuvent aider l'apprenant à mieux comprendre le contexte socioculturel et politique dans lequel il vit et contribuera à éveiller son intérêt. Ces thèmes sont passés sous silence dans ces manuels, malgré le fait que dans un contexte d'enseignement du FLE, ces sujets couvrent des aspects culturels très importants qui peuvent être abordés par l'enseignant. L'idée n'est pas tant de les aborder obligatoirement, comme de ne pas les éviter systématiquement.

Ainsi, les manuels ne présentent pas des contenus ancrés dans la culture et n'assurent pas la construction identitaire de l'apprenant, dans sa propre culture. Il convient de reconnaitre que les manuels de français du secondaire n'ont pas été conçu pour un enseignement culturel, tel qu'envisagé par les textes officiels qui préconisent : « *L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale* » (Loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 91).

Dans le même sens, l'article 2 prévoit 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* »[1]

L'apprentissage des langues étrangères est un adjuvant de taille qui permet à l'apprenant de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui.
Tous ces articles sur l'école prônent les notions d'ouverture : école ouverte, ouverture à la diversité, ouverture sur le monde, ouverture sur les valeurs, ouverture à l'international, ouverture sur les civilisations, etc. L'enjeu de cette ouverture n'a toutefois jamais été clairement formulé dans les manuels. Ils ne décrivent ni les procédures à suivre ni les mesures à prendre, et n'abordent à aucun moment la question de la finalité éducative assignée par le ministère de l'« Éducation nationale » à cette « *ouverture internationale* ».

Il y a une totale incompatibilité entre ce qui est dit dans les textes officiels et les manuels. Les auteurs de ces derniers soit ils n'ont jamais lus les textes officiels, soit ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, soit ils ignorent le contexte en n'ayant lu qu'un morceau et n'ont aucun esprit critique, soit ils imitent bêtement ce qu'a été fait ailleurs sans vérification, soit ils sont de mauvaise foi. Dans le but d'atteindre le plus haut niveau d'exactitude et de fiabilité, il est essentiel d'exécuter tous les processus et les procédures de vérification des manuels de la meilleure façon possible et s'assurer qu'ils sont pleinement compatibles avec les textes officiels.

[1] Loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 2.

2. Repères matériels, les référents civilisationnels

En ce qui a trait à l'enseignement de la civilisation, le constat est assez similaire à celui de la culture. Les manuels proposent peu de textes traitant ce domaine. Notre analyse s'articule autour des textes traitant principalement des faits civilisationnels tels qu'ils sont définis par LAMENNAIS et CHALARON. Pour le premier « *la civilisation étant considérée comme un idéal dynamique, comme un mouvement universel vers une certaine perfection, une force de développement matériel [.....].»*[1]
Il est clair que, de ce point de vue-là, la civilisation a un *aspect matériel* directement *perceptible*

Dans le même ordre d'idées, CHALARON soutient que « *marqué la littérature, l'histoire, "les hauts faits" de la civilisation. L'accent était, et, est encore, mis sur les réalisateurs monumentales, les dates, les "grands " auteurs, les productions artistiques [....] et autres symboles de la civilisation.»*[2]

Il s'agit donc d'édifices, d'œuvres d'art, d'objets ethnographiques, monuments, sites, œuvres d'art, objets historiques et arrondissements historiques, de livres, brochures, journaux et autres documents imprimés. En somme, le patrimoine matériel rassemble les objets tangibles qui peuvent être conservés, restaurés et montrés.

Chacun tente de définir la notion de civilisation à la lumière de son action particulière et avec l'intention bien légitime de mettre en évidence son champ d'intérêt. La civilisation est ici conçue comme un système qui s'alimente à des formes multiples d'activités. Elle représente une grande richesse culturelle, vivante et dynamique ; elle est en marche à travers ses multiples manifestations. Il convient de préciser ici que dans la notion de civilisation, il y a également celle d'appartenance et d'appropriation. Ces définitions contiennent sans conteste des éléments sur lesquels nous pourrions bâtir notre analyse.

[1] LAMENNAIS, F-R. : ***De la Religion considérée dans ses rapports avec l'ordre politique et civil*,** 1826*, p. 213*
[2] CHALARON, M.-L. *:* ***Aspects méthodologiques de la didactique du FLE.*** Grenoble 1994 : Imprimerie de l'Institut de Grenoble.

Pour commencer notre analyse des aspects civilisationnels, voici trois courts extraits du manuel de 1ère AS qui décrivent l'aspect architectural d'Alger en faisant références aux civilisations arabo-musulmane et occidentale.

- **Extrait 1 (Manuel 1AS P48) :**

« *Alger n'est pas seulement une "grande ville "européenne au bord d'un golfe africain, c'est une ville , moderne , mêlée et fondue avec une veille ville barbaresque , de sorte que, sans transition ,vous passez d'une civilisation à l'autre, que le contraste est immédiat et continuel , que , sans sortir de chez vous , vous avez la sensation de participer aux derniers raffinements de la civilisation occidentale comme dans les métropoles européennes et , au même temps , de plonger dans les couches profondes d' une autre civilisation .On domine les siècles , on se meut dans un décor qu'on a l'illusion de faire naître ou de dissiper au gré de sa fantaisie. Cet exotisme à discrétion, de contraste perçu à tous les instants, ont été de mes plus vives jouissances et un de mes plus féconds enseignements. C'est ce qui j'ai aimé tout particulièrement à Alger et que je n'ai retrouvé nulle part ailleurs, du moins au même degré* »

- **Extrait 2 (Manuel 1 AS, p 48) :**

« *Féerie inespérée et qui ravit ! Alger a passé mes attentes [….] une immense terrasse longe le port, soutenue par des arcades élégantes. Au-dessus s'élèvent de grands hôtels européens et le quartier français, au-dessus encore s'échelonne la ville arabe, amoncellement de petites maisons blanches, bizarres, enchevêtrées les unes dans les autres, séparées par des rues qui ressemblent à des souterrains clairs*.»

- **Extrait 3(Manuel 1 AS p 48) :**

« *Elle gigantesque cité toute bâtie en gradins, […] une centaine de formidables piliers, soutenant autant d'arcades, sur lesquelles sont posés les boulevards de la ville […] La ville s'étale, par grandes avenues concentriques. Et quant à l'ancienne Casbah, elle est devenue si petite qu'il vous faudra la chercher*.»

Ces extraits renforcent la vision occidento-centrique en décrivant la beauté et l'élégance de la ville d'Alger (la ville européenne, quartier français…). Ils véhiculent l'idée que la civilisation de l'Autre est plus supérieure que celle de l'apprenant. Parfois même, l'évocation de la civilisation algérienne sert de prétexte pour montrer l'influence historique que l'Europe y a joué. Ici, l'étude de l'apprenant est marginalisée, d'autant qu'elle n'occupe plus qu'un espace relativement restreint. Les exemples suivants nous fourniront une image plus claire de cette idée :

- « *raffinement de la civilisation occidentale comme dans les métropoles européennes […]* »
- *« Au-dessus s'élèvent de grands hôtels européens et le quartier français [….]* »
- *« La ville arabe, amoncellement de petites maisons blanches, bizarres […] qui ressemblent à des souterrains clair*s »
- « *Quant à l'ancienne Casbah, elle est devenue si petite qu'il vous faudra la chercher*.»

Cette vision risque d'être acceptée et assimilée par des jeunes adolescents manipulables et vulnérables qui n'auraient pas forcément ni un œil analytique, ni critique.

Les savoirs culturels et civilisationnels sont présentés dans les manuels, mais cette présentation est fondée sur une ancienne tradition qui déborde le cadre scolaire. Le couple disciplinaire est ancien, naturalisé par les ans, comme une évidence. Or la relation entre ces deux concepts est plus complexe. Tout d'abord, elle suppose d'opérer une distinction de nature. Elle entraîne ensuite à chercher quelques éclairages dans le rapport de l'un à l'autre. Dans le champ scolaire, la relation est devenue au centre des préoccupations des didactiques. Il est intéressant de faire prendre conscience aux élèves qu'il ne s'agit plus seulement d'acquérir tel ou tel apprentissage mais de prendre en compte toutes les dimensions d'une langue et de lui permettre de se réinscrire dans le monde des relations sociales et culturelles. C'est plutôt une condition nécessaire à l'émancipation, l'autonomisation de l'apprenant. Comme l'explique JEAN AUBA « *Le recours aux faits de civilisation comme moyen d'accès à, la maîtrise d'une langue étrangère apparaît comme une nécessité* »[1]

[1] AUBA **J**, *:* ***Une approche pour l'enseignement de la civilisation*** , le Français dans le mode, n°115/1975, p32

Un manuel est, à sa façon, non seulement un support de travail mais in sorte de reflet de la réalité de la société, un biais pour y accéder efficacement. Cependant il semble que les textes supports des manuels ont été choisis par hasard car d'une part, ils ne présentent pas des situations de communication quotidiennes adaptées aux besoins et aux intérêts des apprenants. D'autre part, ils ne correspondent pas à la vie courante des adolescents de 16-19 ans. Le cadre général des contenus culturels et civilisationnels ne prend pas en compte les préoccupations des élèves à cet âge. Il ne met pas en relief des axes thématiques qui laissent une marge intéressante d'autonomie et d'initiative à l'enseignant afin de faire travailler la découverte d'une autre culture au sein de leurs séances de langue. En tout état de cause, les textes dans les trois manuels ne permettent pas à l'apprenant d'acquérir des connaissances culturelles pour mieux sa propre culture et la culture de l'Autre. Par voie de conséquence, les apprentissages sont morcelés. Il n'y a donc pas transfert des connaissances culturelles. Selon GALISSON, langue et culture sont étroitement liées :

> « *de ne pas séparer artificiellement langue et culture, de mener leur approche de pair, d'accéder à la culture partagée par la langue, spécialement par le lexique. L'hypothèse étant que si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l'est pas de manière uniforme. Les mots […] sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes* »[1]

La langue est la forme de communication la plus élaborée des êtres humains, elle est réellement un vecteur d'émotions qui permet de réunir les êtres humains. Elle nous permet de transmettre un message avec une charge affective. C'est un bon moyen de propulser la culture car elle sert à informer sur une structure sociale et civilisationnelle déterminée. Retenons simplement ici l'idée que la langue, grâce à son aspect émotionnel, renforce la relation entre les individus.

Au regard des questionnaires analytiques qui accompagnent les textes, il faut souligner d'emblée que ces derniers ne proposent pas une analyse fine qui mettrait en évidence les dimensions culturelles et civilisionnelles. Ces aspects sont plaqués au service

[1]GALLISON, R. : ***Les mots : mode d'emploi. Les expressions imagées***. Paris : Clé international, coll. Pratique des langues étrangères.1984, P 119

de l'aspect linguistique.

Un questionnaire doit permettre une élucidation et une conceptualisation du texte, il joue un rôle fondamentale : il permet de mettre le cadre, la structure, le contenu du texte, et les notions nouvelles, il prépare, accompagne et prolonge la lecture. Des questions pertinentes conduisent les apprenants à associer et combiner interprétation et imagination, plaisir de la lecture et désir de comprendre.

De KONINCK décrit ce que devrait être, selon elle, un questionnaire en classe de français dans son ouvrage " **Le plaisir de questionner en classe de français**", la question « *oblige à réagir, à prendre position, à réfléchir, à réfuter, à affirmer, à continuer à poser de nouvelles questions* »[1]

Dans les trois manuels l'ordre des questions diffère légèrement sans réels changements de contenus. Le début de l'analyse de chaque texte est annoncé par une rubrique intitulée "**Observer** " Manuel 2AS, "**Observation** ", "**Observation** " Manuels 1ère AS et 3AS. Elle comportait des questions préliminaires, sorte d'imprégnation avant le commencement de la dite analyse. Elle donne aux élèves l'occasion de partager oralement leurs impressions sur une question d'ordre général en rapport avec le document écouté ou sur un point du document faisant appel à leur réflexion sur le vécu quotidien. C'est une étape de motivation. Elle permet à l'apprenant d'anticiper sur le contenu et de formuler des hypothèses. L'analyse détaillée des textes est annoncée dans une autre rubrique intitulée "**Lecture analytique** " pour les manuels de 1AS et 3AS et "**Analyser** " pour le manuel de 2AS. Il s'agit d'une série de questions, qui tournent autour du texte objet d'étude afin d'affiner sa compréhension. Ces questions doivent être en adéquation avec le texte et le Aniveau des élèves et tenir compte de leurs préoccupations ou leurs centres d'intérêt. C'est aussi le moment de mobiliser les connaissances linguistiques permettant la compréhension du document à analyser. Elle vise la compréhension globale du document lu. Selon la nature de la question, les élèves peuvent travailler individuellement ou en groupes. On oriente par une question une démarche de lecture, de construction de sens afin de donner

[1] DE KONINCK, G *: **Le plaisir de questionner en classe de français**. Montréal* : Les Éditions Logiques. 1993, p 21

aux apprenants de bons réflexes méthodologiques et de développer leur capacité à réfléchir.

Dans cette perspective, il est important de noter que les concepteurs des manuels doivent varier les types de questions afin de ne pas ennuyer les apprenants. Ils doivent également veiller à ce que ses questions aient un intérêt communicatif.

L'autre défaillance constatée est la qualité des exercices et des activités. Ces derniers sont conçus en fonction de la priorité du code linguistique et du sens suivant les méthodes traditionnelles. la plupart d'entre eux, se ressemblent et sont construits sur un même type, loin de se révéler a priori comme accessibles d'emblée à tous. Il s'agit d'exercices d'application mécanique et non réflexifs et qui laissent si peu de place à la créativité, malgré l'emploi fréquent dans les consignes du terme analyser, les activités relevées ne peuvent être considérées de véritables exercices d'analyse. Les exemples suivants illustrent particulièrement bien cette idée :

- (Manuel 1 AS) Pages : 2, 3, 4, 61,63;
- (Manuel 2AS) Pages : 40, 41, 42, 42, 46, 47, 71, 78,79 ;
- (Manuel 3AS) Pages : 62, 63, 64, 116, 118, 119, 167, 169,170

De même, l'exercice page 107 manuel 3ème AS propose aux apprenants d'analyser une affiche, en réalité l'exercice relève de la lecture et de la compréhension de documents ce qui nous renvoie à toute la complexité du terme analyser de même, l'exercice pages 56.57 manuel 2ème AS.

Les élèves appliquent des structures grammaticales dans des situations d'apprentissage à caractère imitatif. Ces éléments ont montré leur limite en termes d'attention et d'appropriation de la part des apprenants. Ils sont construits en dehors d'une base théorique et de toutes recherches liées au développement spécifique de l'enseignement du FLE. Ces exercices ne sont pas profitables et ne constituent pas une évaluation de l'ensemble des compétences visées par l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, ils sont assez sommaires sur le plan taxonomique, permettant ainsi timidement aux élèves d'établir des constats en termes d'apprentissage.

Ces exercices et activités sont dépourvus de sens et ils n'intéressent plus les élèves.

Ces exercices, à l'aspect mécaniste, sont décontextualisés et ne permettent pas aux apprenants de relier la langue à son contexte culturel. Ils ne donnent pas non plus la possibilité d'acquérir le goût de savoir et de développer le sens de l'analyse et l'esprit critique.

Sur un autre plan, une activité ne doit pas être utilisée comme un «exercice à trous». Les activités réalisées en classe doivent permettre d'apprendre à tous les élèves à interroger un texte et à engager des stratégies de lecture pour en saisir le sens ; elles ne doivent pas se limiter à poser des questions martelées de façon répétitives, mais des questions qui vérifient la compréhension des apprenants. Dans cette optique, BORDALO ISABELLE et GINESTET JEAN-PAUL expliquent ce que devraient etre les activités des élèves à l'école :

- *"problématiser ;*
- *s'informer, se documenter ;*
- *contrôler, critiquer ;*
- *organiser, planifier ;*
- *réaliser et contrôler ;*
- *communiquer, rendre compte. »*[1]

Ce genre d'activités à pour vocation de développer des savoir-faire et savoir-être plus que des savoirs et implique que ces tâches soient « authentiques », c'est-à-dire faites pour elles-mêmes, comme cela sera le cas en situation de vie quotidienne et non pour le seul entraînement des connaissances linguistiques. Ils peuvent servir à augmenter la motivation des élèves dans un but d'apprentissage.

Nous avons constaté également, que les exercices et les activités n'utilisent pas des références culturelles et civilisationnelles comme compétence pour l'enseignement/apprentissage de FLE. Les activités proposées aux apprenants ne leur permettent pas forcément de s'interroger sur leurs aspirations et ne comportent pas, non plus, une approche qui prend en compte les différences sociales et culturelles et civilisationnelles. Les exercices apparaissent, non comme un instrument de découverte de la langue, mais comme un outil d'application et de systématisation destiné à consolider des apprentissages qui, sinon, se limiteraient à des performances souvent approximatives.

[1] BORDALO I , GINESTET J-P .: ***Pour une pédagogie du projet***. Paris : Hachette. 1993

La problématique du statut de la culture, et de l'articulation entre les dimensions culturelles et linguistiques est une autre question récurrente, qui a elle aussi influencé la conception des manuels de français. Dans ce domaine de l'apprentissage, le profil le plus attendu consisterait à voir de nombreuses activités de découverte du code culturel. Pour ce faire, nous devons recourir aux exercices qui sont des activités qui s'inscrivent dans le programme scolaire et qui visent à installer certaines compétences de formation, comme l'affirme VIGNER GERARD :

> « […] *on appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation* […] »[1]

Ce type exercices s'appuie sur les possibilités qu'il offre de s'aventurer au-delà de la discipline, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves. Cette approche s'inscrit également dans un cadre global d'intégration des initiatives des apprenants autour de leur projet d'établissement, élément incontournable des politiques d'autonomie.

De ce fait, les activités deviennent plus attractives et les élèves peuvent améliorer leurs performances grâce à la pratique centrée sur un travail individuel d'écoute et de manipulation. L'intention est de diriger les apprenants dans l'apprentissage. L'interaction entre les apprenants est beaucoup plus forte que lors d'une activité traditionnelle et les élèves apprennent davantage les uns des autres. Les manuels focalisent donc plus sur les aspects grammaticaux que sur d'autres aspects de la langue. Il n'y a aucune variation, étant donné qu'il n'y a pas, d'activité clairement proposée, hormis peut-être celle de la lecture.

Il est très regrettable de constater que ces manuels ne mettent pas en œuvre des exercices et des activités éducatifs pour aider les élèves à comprendre leur culture et la culture de l'Autre. On se rappellera d'abord, qu'aucun manuel de notre sélection n'aborde de manière suffisamment importante et satisfaisante la problématique culturelle : c'est une tendance générale depuis l'indépendance du pays, et l'effort consenti par quelques références reste trop limité. On peut convenir que les manuels de notre sélection

[1] VIGNER G. : ***L'exercice en classe de français***, Paris, Hachette. 1984. P 40

apprennent surtout la grammaire et bien moins la langue.

Les différents constats présentés dans ce volet illustrent aussi combien la vision monoculturelle traditionnellement associée à l'enseignement du FLE est aujourd'hui dépassée. Dans cette optique, nous pouvons affirmer que les manuels de français étudiés contiennent plus de références géographiques que de références culturelles en déterminant que la majorité d'entre elles ne contiennent pas de diversité nationale ni internationale. L'absence de certains facteurs, d'ordre culturel et civilisationnel notamment, continuent à freiner l'enseignement/apprentissage du français au niveau de l'enseignement secondaire en Algérie, et le développement d'un niveau plus poussé d'intégration. L'impact de ces référents contribuera sans doute à terme à améliorer la qualité d'enseignement et à rapprocher les mentalités culturelles et sociales des apprenants. Ces processus d'apprentissage mutuel encouragent ainsi les élèves à adopter certaines pratiques observées et d'emblée confrontées aux réalités du terrain, ou, à l'inverse, à en éviter d'autres.

II. LE VOLET INTERCULTUREL

Dans ce volet, nous envisageons l'éducation à l'interculturel comme une pratique symbolique de communication et un rituel d'interaction interculturelle. Nous envisageons ensuite la présence éventuelle de ces éléments dans les manuels.

1. L'éducation à l'interculturel

L'éducation à l'interculturelle vise à changer des comportements, attitudes et des valeurs susceptibles de nuire à la qualité de vie des individus ou de la collectivité. Or, une telle transformation ne peut se faire de manière autoritaire. De nos jours, les jeunes sont en effet très conscients de leurs droits et rejettent facilement tout ce qui leur apparaît comme une atteinte à leurs libertés.

Le principal objectif de l'éducation interculturelle est de promouvoir et de développer les capacités d'interaction et de communication entre les élèves et le monde qui les entoure. Pour optimiser les effets de cette éducation, selon Guerra (1993), nous devrions veiller à ce que :

> *« • Le pluralisme soit une composante de l'éducation donnée à tous les élèves (qu'ils appartiennent ou non à des groupes minoritaires);*
> *• les minorités ne soient pas obligées de renoncer à leurs références culturelles;*
> *• la valeur égale de toutes les cultures soit reconnue;*
> *• des mécanismes de soutien soient mis en place afin de garantir des taux de réussite égaux pour les enfants des minorités et des majorités.* »[1]

En même temps, l'on se rend bien compte que, pour qu'il y ait échange et discussion, il faut que les apprenants aient les moyens d'échanger, d'exprimer et de mener une réflexion. De ce point de vue, le manuel scolaire doit certainement jouer un rôle important en proposant aux apprenants les moyens d'un véritable échange. Mais les apprenants ne s'engageront vraiment dans un tel échange que s'ils ont l'impression que le sujet les intéresse et que leur avis est réellement pris en compte.

[1]YuliaGluhova. https://WWW.institutfrancais.ru/sites/default/files/dimension_interculturelle.pphe consulté le 22.10.2016

Dans cette perspective, nous pensons que le manuel peut jouer un rôle essentiel, non pas du tout en ce qu'il proposerait des règles et de bons modèles de comportements ou de manières d'agir, mais dans la mesure où, étant objet d'échange et de communication, il permet d'ouvrir un espace de dialogue interculturel. De plus, le manuel scolaire nous donne à penser, nous offre une vision sur le monde qui nous entoure, traduit une expérience humaine. Le débat sur le manuel scolaire n'est pas si récent et est alimenté par un nombre important de recherche en Algérie. Le manuel scolaire fait l'objet de plusieurs réformes, afin de mettre en place des pratiques et des démarches visant à apporter des innovations.

Dans ce débat, la question de la place de l'éducation à l'interculturel reste toujours d'actualité, d'autant plus que sa diffusion prend diverses formes. Les textes du ministère de l'Éducation nationale rappellent que :

> « *La mondialisation qui s'impose à notre société implique nécessairement l'apprentissage des langues étrangères qui permettront au futur élève algérien de mieux percevoir sa propre personnalité, sa propre culture vécue dans ses relations multiples, consensuelles autant que conflictuelles avec les autres régimes de la culture universelle. L'accès à la globalisation à travers les langues étrangères signifie aller vers des horizons culturels par la découverte d'autres sociétés, d'autres façons de penser et d'agir* »[1]

Les concepteurs des programmes et des manuels sont donc confrontés à une problématique très pratique : comment agir de manière efficace ?

1.1. La diversité culturelle

En réalité, ce concept n'est pas aussi clair qu'il paraît. La diversité culturelle est un concept qui connaît un succès fulgurant dans les débats éducatifs actuels. Malgré cet usage très large, l'apparition du concept de diversité culturelle dans le contexte scolaire est très récente. Les pédagogues et les didacticiens utilisent ce terme dans leurs analyses des comportements des apprenants d'origines culturelles différentes.

Historiquement, le terme de diversité culturelle est apparu initialement dans le contexte économique sous l'appellation d'exception culturelle, dans le cadre des

[1] Programme d'allemand, 2006. P. 93

négociations commerciales, en 1993. Le passage de la notion d'exception à celle de diversité culturelle a lieu en 1999, à la veille d'un des sommets de l'OMC.

La préservation des identités culturelles se pose dès lors comme un objectif en soi sur le plan culturel, et non comme simple question d'exception aux accords commerciaux. Rattachée aux problématiques afférentes aux expressions culturelles et au patrimoine, la notion de « diversité culturelle » intervient alors comme idéal de protection et de promotion de la culture à travers le monde. La notion est promue par l'UNESCO, tout d'abord en tant qu'objet d'une ***Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*** en 2001. Par la suite, en 2005, l'UNESCO élabore la ***Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles***, inscrivant de la sorte le concept dans un cadre normatif contraignant.

Ce bref tour d'horizon, s'il est resté somme toute superficiel, a pu au moins mettre en évidence l'apparition et l'évolution du concept. Il semble pertinent de poursuivre cette réflexion dans un axe pédagogique. En effet, nombre de chercheurs en didactique des langues se sont confrontés à cette problématique, à travers une démarche didactique, sociologique, pédagogique et culturelle. Même si la prise en charge de la diversité culturelle dans le milieu scolaire n'est pas un phénomène ancien, la nouveauté réside dans le fait qu'elle soit présente avec force dans les programmes et les manuels scolaires de beaucoup de pays, où la culture demeure une condition de la réussite de l'action d'enseignement /apprentissage des langues étrangères. L'objectif est de savoir comment amener les apprenants à respecter les identités et à reconnaitre les communautés culturelles sans entraîner de rejets, d'exclusions, de discrimination ou de stigmatisation , comment amener les communautés culturelles elles- mêmes , à se reconnaître et à se respecter mutuellement.

La diversité culturelle se retrouve au cœur des débats et enjeux actuels. Introduite dans le contexte scolaire en tant que norme culturelle, la diversité culturelle prend de l'ampleur, sous l'égide de l'UNESCO. En effet, dans sa Convention de 2005, cette institution définit la diversité culturelle comme étant « *la multiplicité des formes par lesquelles les cultures des groupes et des sociétés trouvent leur expression* »[1]. L'amplitude des expressions culturelles incluses dans cette définition large témoigne du caractère

1 L'UNESCO : ***Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles,*** Paris, 20 Octobre 2005

englobant de la notion, comme du rapprochement inextricable des éléments de la pratique que cette notion sert à décrire.

La mission de l'école et d'instruire tous les apprenants quelques soient leur origine, leur langue, leur religion, leur croyances et leur culture. L'apprenant, doit relativiser ses convictions et accepter toute sorte de diversité dans sa société autant qu'un citoyen, vue que la société dans laquelle il vit, il n'y a pas toujours de consensus, il faut donc que l'école trouve un langage rassurant qui lui permet de comprendre et de se faire comprendre en interagissant dans une atmosphère de bienveillance.

Tout au long de son parcours scolaire, l'apprenant est soumis à des contrôles et vérifications des questionnements sur sa langue et sa culture, etc. Sans réponse, cela pourrait engendrer un sentiment d'insécurité, d'exclusion, de discrimination et parfois de rejet. Tout cela peut être vécu par l'apprenant comme une agression, une violation morale et psychique. Tous ces problèmes doivent rendre les concepteurs des programmes et contenus et des manuels, attentifs aux besoins des apprenants. Ils doivent les faire prendre conscience de leurs appartenances ethniques et culturelles.

> « *L'éducation à la diversité, point d'appui d'une éducation aux Droits de l'Homme, se nourrit de l'imaginaire et réciproquement. En conséquence, il convient de développer toutes les situations éducatives, tous les enseignements qui enrichissent l'imaginaire. L'éducation artistique constitue, en ce sens, un lieu privilégié d'intervention. (...) Le conte représente aussi un excellent support de manifestation de l'imaginaire et, par ses multiples variantes et variations, il facilite l'approche de la diversité.*»[1]

La sensibilité à la diversité culturelle nous interroge à réfléchir au contenu et aux méthodes des manuels de français du secondaire de notre système éducatif. Une éducation de qualité signifie un apprentissage basé sur la culture de l'apprenant mais aussi sur l'ouverture sur les autres cultures.

[1] M. ABDALLAH-PRETCEILLE, : ***Rapport du 40ème séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles préélémentaires***, Conseil de la coopération culturelle, DECS/EGT, Strasbourg, 1989, p. 48

Encore une fois, les auteurs des manuels n'ont pas exploré cette dimension qui n'est pas au centre de leurs préoccupations. On doit souligner l'absence très notable du traitement de la diversité culturelle dans les trois manuels. Cette absence mène à l'omission du rôle que joue la diversité culturelle en Algérie dans la formation de l'identité culturelle de l'apprenant.

Pour ce qui est de la présence de la diversité culturelle dans les manuels, les résultats semblent indiquer que les trois manuels analysés montrent une présence très limitée ou inexistante de cette diversité.

La description de la diversité culturelle en Algérie n'est jamais abordée dans les manuels de façon explicite, sauf à considérer l'exemple de l'extrait, intitulé "Chant populaire kabyle" dans le manuel de la 3^{éme} année, page 20, on mentionne dans un poème traditionnel kabyle traduit en français, racontant l'histoire de la colonisation de l'Algérie, des références culturelles relatives à la communauté kabyle :

« Je relate la tragédie,
Que l'avisée comprenne !
Alger du Zouawia a été dévastée,
Le jour de l'Aïd, jour de fête,
Les Français avançaient,
Tel un torrent en crue,
Lançant plusieurs bataillons,
Composés en majorité de Zouaves.
Il s'est abattu sur nous comme du gel. »

Ainsi, le traitement de la diversité ethnique, linguistique et culturelle qui caractérise l'Algérie n'est jamais abordée comme une thématique à part. Cette absence risque de renforcer une perception erronée sur l'Algérie à savoir celle d'un ensemble monolithique sur les plans linguistique et culturel composé uniquement d'Arabes. L'influence de l'Arabe venant de la péninsule arabique est perçue comme forte pour la culture berbère. À l'opposé, l'influence berbère sur les arabes se limite à la culture matérielle. L'absence de mise en relation crée des incongruités, comme dans les passages soulignés :

Dans le manuel de la 1 ère AS, l'extrait intitulé "**La population d'Alger au XIX ° siècle"** p 45, quelques allusions sont faites au tissu social de la population d'Alger et non pas d'Algérie. Comme le montre ce passage :

« *La population d'Alger se composait d'habitants d'origine berbère et d'Arabes venus de l'Orient avec les grandes tribus des Beni-Hilal*. »

Le texte pages 98/99, "**Azeffoun, la mer et le reste**" de Tahar Djaout. Avec une écriture d'archive, l'auteur nous dépeint la ville d'Azeffoun et sa dégradation au fil du temps : une pauvreté de plus en plus marquée, chômage, injustice, abandon, etc. Cependant, il évoque la fonction touristique de la ville, port ouvert sur la Méditerranée et son passé historique, reposant essentiellement sur la redécouverte du patrimoine et le goût pour la modernité de la ville, qui s'exprime notamment par le désire de la réalisation des projets urbanistiques. À cela, on peut ajouter l'aspect culturel de la région et la diversité des coutumes et des traditions, contribuant à la notoriété de la ville.

Enfin le texte page "**Eloge de la vie bédouine**" de l'Emir Abdelkader est l'un des plus connus de ses poèmes. Le poème traduit par le général Daumas est une petite histoire, un tableau de peintre admirablement réussi : dunes blondes que caresse le vent, où brillent les perles de sable, jardins fleuris où se croisent les parfums, troupeaux de brebis et de chèvres paissant paisiblement dans les prairies, chasses-surprise à la gazelle ou l'antilope sur des coursiers rapides, palanquins délicatement ornés de rubans colorés sur lesquels se balancent des jeunes filles aux yeux noirs, qui observent, sans être vues, les paysages alentours par des orifices discrètement choisis ; tentes de nomade dressées au milieu des steppes avec leurs fumées et leurs odeurs, chevaux hennissant avec des selles brodées d'or et d'argent, caravanes de chameaux comparées par le poète à « des navires terrestres»,, Pendant que l'Émir séjournait en exile au château d'Amboise, une coquette question s'empara des salons parisiens fréquentés par les poètes et les écrivains, les barons et les généraux : « Où fait-il bon vivre ? À la campagne ou à la ville ? » Le général Daumas qui privilégiait ce genre d'échanges épistolaires avec l'Emir lui posa la question et Abdelkader lui répondit par ce poème. Daumas se doutait bien du choix de l'Émir, lui qui aimait, dès l'enfance, les cavalcades à travers les steppes et, plus tard, la méditation sous la tente.

Au terme de notre analyse, nous pouvons dire que les manuels analysés proposent, implicitement, ce qui semble être une diversité culturelle et ne proposent aucune création d'une signification culturelle en négligeant des identités culturelles dans la société algérienne, ce qui nous permet d'interpréter cette approche comme monoculturelle. Nous pouvons donc affirmer que la majorité des références culturelles retrouvées dans les manuels est composée de références d'ordre global qui ne présentent pas la diversité culturelle de l'Algérie. Ces manuels ne font donc aucun effort d'inclure un contenu culturel équilibré. De même pour celle de la France, les informations culturelles (d'ordre géographique) sont contrebalancées sans précisions ni informations complémentaires.

Dans l'avant-propos du manuel de 1ère AS classe du secondaire les auteurs disent: « *L'approche par compétences qui favorise l'intégration des savoirs, savoir faire et savoir être, les apprenants ne sont pas coupés de leur environnement culturel et social par le transfert à l'extérieur des habiletés acquises à l'école* »[1]

Malgré de cette précaution de vocabulaire, le discours scolaire ne parvient pas à traiter en égaux toutes les communautés linguistiques et culturelles de l'Algérie. Il en résulte que la diversité culturelle n'est pas envisagée dans les manuels scolaires sous l'angle d'un rapport de complémentarité entre les différentes cultures. Cette politique ne prend pas en considération les paramètres culturels de la société algérienne, une politique basée sur la marginalisation.

Les manuels ont marginalisé les cultures d'une grande partie de la population de l'Algérie. Les programmes, construits sur la vision de l'ignorance de certaines cultures algériennes, à savoir les cultures berbères, les a privés de leur liberté d'expression culturelle. La diversité ne peut fleurir que dans des conditions de liberté et de création d'un espace scolaire reconnaissant la dignité des individus et l'expression de la solidarité. Il s'en suit que les données linguistiques imprègnent fortement le contenu culturel à enseigner. Du point de vue de la pensée sociale, nous constatons une vision particulièrement stéréotypée à l'égard des autres cultures.

[1] Programme de 1ère AS. 2003.p 24

Une telle représentation de la diversité culturelle peut conduire à alimenter des conflits d'ordre ethnique, culturel et linguistique et produire une vision caricaturale des communautés algériennes. Il faut penser à des contenus plus inclusifs qui éduquent au vivre ensemble plutôt qu'à l'exclusion et la marginalisation. L'action de l'Algérie pour la reconnaissance et la mise en valeur de la diversité culturelle contribue à la promotion du vivre-ensemble dans tout le pays, confrontée au risque du repli identitaire. Au lieu de développer un sentiment d'appartenance sociale et nationale qui permet une ouverture à la diversité et à la préparation d'un avenir commun, les manuels scolaires de français du secondaire favorisaient les sentiments d'exclusion, de marginalisation et même de haine liée au communautarisme.

Ces manuels devraient être fondés sur les principes de la citoyenneté et les droits de l'homme tels que l'égalité, l'intérêt général, la justice, le respect mutuel, la dignité de la personne, l'estime de soi, la confiance et la reconnaissance, etc. Ces principes sont sine qua non pour réaliser « le vivre-ensemble ». Ces manuels ne proposent pas de définition inclusive de la nation algérienne, comme le recommande pourtant le programme. Dans son article 4, la loi d'orientation stipule : « *Permettre la maitrise 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* »[1]

1.2. La sensibilisation à l'interculturel :

Sensibiliser, c'est mettre en œuvre un ensemble de contenus qui renforcent la coexistence interculturel, à la compréhension mutuelle, à la cohésion sociale, etc., au sein de l'école ou entre les différents groupes sociaux.

L'interculturel contrairement à ce que pensent certains a toujours existé sous forme de valeurs morales enracinées dans l'histoire religieuse, sociale et politique construites en partie sur une stigmatisation de la différence qui se constitue dans la vision de l'étranger et sa culture, dans ce qui est représenté comme hostile, dangereux, mauvais pour soi mais aussi pour son groupe d'appartenance. Il s'agit donc moins d'un discours sur l'interculturel que d'une multitude de discours paradoxaux produits par toute une série d'outils : règles sociales, réformes, programmes, lois, etc., réduit à un apprentissage mécanique.

[1] Loi d'orientation, op cit, article 4

Sans sensibilisation, les apprenants n'auraient pas d'information de base sur la manière d'agir, de se comporter face à l'Autre, sa langue et sa culture. Les apprenants ont des besoins spécifiques en terme d'interculturel à chaque étape de leur scolarisations. Il est donc, nécessaire que ces informations soient mises à leur disposition grâce à des moyens didactiques adéquats pour qu'ils comprennent bien les enjeux de l'interculturel auquel ils sont invités à coopérer et pratiquer. À cet égard le manuel scolaire, aura un rôle incontournable à jouer dans la sensibilisation à l'interculturel.

Aujourd'hui, on cherche à l'inscrire dans le vaste champ de l'enseignement / apprentissage des langues avec davantage de contenus dits "transversaux" et l'implication de tous les partenaires éducatifs. Il s'agit désormais de proposer une approche plus large, inscrite dans une perspective éducative globale et adaptée à la représentation actuelle de l'éducation à l'interculturel qui engage non seulement les actions de prévention mais aussi la vie quotidienne à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Dans le contexte scolaire, la sensibilisation à l'interculturel désigne tous les contenus à enseigner et toutes les activités scolaires ou extrascolaires qui informent et éduquent les apprenants, les renseigner sur l'importance de "vivre ensemble" et l'enjeu d'une "communication interculturelle". C'est également transmettre un message ; faire prendre conscience du message que l'on souhaite transmettre ; pousser à agir, à faire ou ne pas faire quelque chose, etc.

L'école est le seul lieu susceptible à promouvoir et à créer les conditions de la tolérance et la cohésion sociale. C'est le lieu par excellence où l'ont peut dévoiler son identité ethnique, linguistique et culturelle en toute sécurité, sur la base du respect, l'acceptation, le dialogue et la compréhension mutuelle. C'est à l'école que les élèves puissent exprimer leurs idées d'appartenance sans en courir le mépris, l'humiliation ou le rejet. Le cours de langues devient ainsi un moment de détente, de contact et d'échange. Au-delà de ce tour d'horizon conceptuel, regardons maintenant les manuels et essayons d'identifier les références interculturelles qui y sont contenues.

Les manuels du secondaire, à destination des adolescents ne fournissent pas des informations, ni des éléments de réflexion et des possibilités d'orientation pour leur apporter une aide. L'implication des apprenants dans la problématique interculturelle ne va

toujours pas de soi. En effet, c'est le rôle avant, tout de l'école. Il appartient à elle, à travers des moyens didactiques adéquats, de guider et orienter les jeunes. Dans ce sens, le manuel sert dans une langue mesure à la construction des références culturelles des apprenants. Le manuel de français tient sa part dans cette quête, au premier plan il sert à la mise en œuvre de conditions favorables à l'épanouissement de l'apprentissage et aux pratiques culturelles. En outre, il fait sensibiliser les apprenants à ces pratiques et à l'influence qu'elles exercent sur leur propre identité.

Or, l'examination des trois manuels montre que ces derniers n'accordent, qu'une place très limitée à la sensibilisation à l'interculturel. On cherche vainement dans les manuels, les moindres traces liées explicitement à la sensibilisation à l'interculturel, le résultat qu'ils ne sont guère pris en compte. Néanmoins, quelques indices minoritaires de l'interculturel se manifestent selon les thématiques suivantes : vie sociale, croyances ; moyens d'amusement et de divertissement ; vêtements, sport, musique.

Dans le Manuel 1ère AS le texte p 37 « **La tour Effel de notre squelette s'appelle le fémur. Il peut atteindre 76cm.**» une comparaison à forte connotation interculturelle, se fait sentir ici, en évoquant le monument le plus célèbre en France.

En page 103 du même manuel, un texte intitulé "**la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?",** évoque un genre de sport qui s'appelle la corrida représentant un élément essentiel de la culture ibérique, aussi existante en France. Dans notre culture nous refusons ce genre de spectacle car il nous semble sanguinaire et se termine souvent par la mise à mort du taureau. « *Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attribues tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes* »

Un autre texte, "**Changer de refrain**" en page 107, parle de la musique qui est devenue une réalité culturelle imposée par le marché mondial et un nouveau produit de consommation, fruit du brassage de différentes cultures musicales et ethniques.

Le texte intitulé "**Le départ pour l'exil**" (Manuel 2ème AS) parle d'un thème d'actualité celui de l'immigration. À travers la mise en scène d'un parcours migratoire du village d'origine (d'Ighil-Nezman) à Marseille, vers l'inconnu d'un monde nouveau, mené par un homme déchiré entre le désir d'aspirer à une vie meilleure et l'attachement à la terre

natale. Certes, l'immigration n'est pas un phénomène nouveau mais ce processus est, aujourd'hui, marqué du sceau de la mondialisation. En fait, l'immigration ne peut qu'inciter à l'interculturel car l'enjeu est culturel et social avant d'être économique ou politique. Ce phénomène a pour conséquence une augmentation des contacts. Dans ce sens, la culture peut être un moyen pour les migrants de rencontrer les populations locales, de communiquer avec elles et d'en devenir partie intégrante. Ainsi, la migration peut contribuer à susciter un dialogue interculturel et à rassembler les communautés. Elle peut également, rapprocher les personnes de manière pacifique et encourager la compréhension mutuelle entre les populations des pays d'accueil et les migrants susceptibles d'aider les personnes à communiquer et s'exprimer sans dépendre d'une langue en particulier. Ce phénomène social permet de mieux comprendre de nouveaux contextes communs et de sensibiliser à la question de la diversité culturelle et de ses effets; de lutter contre le racisme et la xénophobie.

En outre, certains indices interculturels sont détectables dans les fait-divers présentés dans le chapitre « **Relater un événement en relation avec son vécu** » (Manuel 1ère AS pages 121). Parmi les éléments apparus pêle-mêle dans les ces textes les noms de pays et de villes et les noms de personnes.

Les vêtements et les objets féminins; tel que « savates » (vieille chaussure), « les jupes » (un vêtement qui caractérise la femme occidentale) et « le fichu » (une étoffe triangulaire portée par les femmes sur la tète ou les épaules) sont évoqués dans le texte de J. Amrouche "**Ma chère maman"** (Manuel 1ère AS page 85).

Dans le texte page (176 Manuel 1ère AS), Balzac nous fait décrire l'image d'un homme bizarre inconnu qui porte des vêtements, tel que « blousse en toile », on a aussi ce mot « les pantalons », ce sont donc des choses que portent les hommes habituellement. De même, les vignettes de la page 107 Manuel 2AS, montrent une femme porte la robe kabyle, cette tenue ancestrale représente un symbole de fierté pour la population d'Algérie.

Les rites d'enterrement des morts est à la fois une habitude et une pratique sacrée dans toutes les religions. (Texte de D. Buzzati, Manuel 1ère AS page 171).

Les habitudes alimentaires et comportementales communes de l'homme sont mentionnés dans cette phrase : « *fumer et boire du café ou d'alcool* », (Manuel 1ère AS p : 171).

Pour finir cet inventaire, nous voulons signaler que la sensibilisation à l'interculturel n'était abordée que de manière partielle et que les contenus dégagés ne sont pas directement exploitables. Même si, de nos jours, les sources d'accès à la connaissance se sont considérablement diversifiés, les manuels scolaires passent pour jouer encore du rôle important, voir prépondérant, dans la formation des mentalités. En proposant à l'ensemble des apprenants les mêmes textes, les mêmes contenus , en usant de la même langue , en diffusant les mêmes références historiques , littéraires et culturelles. Ils contribuent à endurer les traditions culturelles, à renforcer le sentiment identitaire et à maintenir la cohésion sociale et interhumaine.

Force est cependant de constater, que lorsque les différents partenaires pédagogiques (enseignants, apprenants) souhaitent une évolution des pratiques culturelles et interculturelles, les concepteurs des manuels ont plutôt tendance à renforcer et confronter la tradition que l'innovation.

1.3. Le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle

Cette section porte sur les actions qui ont été introduites dans les manuel afin de promouvoir et de soutenir le dialogue interculturel. Plus concrètement, elle vise à évaluer l'importance des différentes actions, le type d'activités qui contribuent le plus à la promotion du dialogue interculturel et la compréhension mutuelle. Cette lecture fait le point sur la façon dont le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle sont conceptualisés et mis en œuvre par les auteurs des manuels.

La question du dialogue entre les cultures a pris un caractère géopolitique évident dans les relations entre tous les pays, où les tensions prennent leur origine dans l'incompréhension et l'indifférence entre les peuples qui partagent la même planète. La question du dialogue prend une dimension cruciale dans le processus de paix. Ceci confirme l'importance que revêt cette dimension dans la construction et la viabilité du dialogue entre les cultures sur le plan humain.

À l'heure où beaucoup de sociétés doutent de leurs valeurs et s'interrogent sur leur avenir, le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle sont convoquées à grands cris pour offrir une voie à suivre, des combats à mener contre le retour en force du racisme et du communautarisme notamment. Aujourd'hui, le dialogue culturel et la compréhension

mutuelle bénéficient d'une large couverture médiatique, et, signe des temps, leurs titres sont autant de slogans et de revendications :

> « *Rappelant le Sommet de Beyrouth de 2002 consacré au dialogue des cultures ainsi que la Déclaration du Sommet de Dakar de 2014 qui considère, entre autres, la culture comme un vecteur de cohésion sociale et de dialogue ainsi qu'un catalyseur de développement économique ;*
>
> *Rappelant également la résolution sur la Francophonie espace de paix, de tolérance, de diversité, de dialogue et de compréhension mutuelle, adoptée lors de la 31e session de la CMF à Erevan (Arménie) des 10 et 11 octobre 2015, et rappelant que le dialogue des cultures s'inscrit dans le cadre des valeurs portées par la Francophonie ;*
>
> *Rappelant les appels lancés par la Conférence internationale pour le dialogue des cultures et des religions, organisée du 30 septembre au 2 octobre 2013 à Fès, au Maroc, par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) ;*
> *Rappelant la IIIe Conférence ministérielle de la Francophonie sur la culture, à Cotonou, au Bénin, en 2001 ;*
> *Rappelant la Décennie des Nations unies pour le rapprochement des cultures 2013-2022 ;*
> *Rappelant également la Convention de l'Unesco de 2005 sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, désormais ratifiée par 144 parties, ainsi que le Fonds international pour la diversité culturelle (FIDC) de cette Convention, qui s'engage à promouvoir le développement durable et la réduction de la pauvreté dans les pays en développement parties à la Convention* »[1]

Pourtant, nombreux sont les pays qui n'ont que récemment fait du dialogue interculturel un objectif primordial au sein de l'école. De nos jours, face à l'internationalisation, le dialogue interculturel n'est plus une compétence à mettre en

[1] XVIe Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage Antananarivo (Madagascar), les 26 et 27 novembre 2016

second plan. C'est une manière de se comprendre de façon consciente car cela permet d'accroître l'enrichissement personnel et permet en plus d'affiner l'intelligence. Beaucoup de personnes discutent et débattent sur les traditions, les cultures et les religions alors qu'ils n'ont pas connu. En fait, la plupart reste enfermée dans sa croyance culturelle alors qu'ils n'ont pas appris la nature propre des autres cultures et même parfois de la leur. Autre exemple, certaines personnes sont racistes parce qu'elles sont enfermées entre elles dans leur communauté.

Dans cette compréhension, les autres deviennent indispensables à une nouvelle découverte de soi. Cette expérience présente des occasions de partager ses expériences personnelles et de connaître des stratégies pour faciliter le développement de cette compétence. Les apprenants s'exercent à résoudre des situations problématiques et à développer leur curiosité face au monde et au fonctionnement des choses qui les entourent. Le dialogue est une forme de communication qui implique les collaborateurs dans la prise de décision et les incite aussi à participer à la mise en œuvre des objectifs les concernant. Communiquer permet de prendre du recul, de sortir de son cadre de référence. Il est fort vrai que la communication n'est pas une simple transmission unilatérale d'informations. Elle est fondée sur l'échange de personne à personne, chacune étant à tour de rôle l'émetteur et le récepteur. Cette réciprocité est indispensable pour garantir une communication de qualité. De même, il faut faire comprendre aux apprenants que le différend n'est pas nécessairement un conflit car nos différences sont complémentaires.

On s'accorde actuellement à reconnaître l'importance capitale du dialogue interculturel. Le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle sont au cœur même des recherches didactiques des langues. Cette prise de conscience s'est également manifestée au cours des dernières années à la faveur de la Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013-2022), de l'adoption en 2015 du ***"Programme de développement durable à l'horizon 2030***". Il en résulte que l'enseignement/apprentissage d'une langue passe nécessairement par le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle. En outre, il est certain que le dialogue interculturel est un moyen très efficace à la sensibilisation dans la lutte contre le racisme, la xénophobie, la prévention des conflits, l'intolérance et d'aplanir les différends entre les peuples. On s'accorde à affirmer avec GALISSON et PUREN que si :

> « *Le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée.* »[1]

Les propos abondent pour montrer qu'en classe de langue la sensibilisation à l'interculturel passe par le quotidien de l'apprenant et permet de faire émerger ce patrimoine passif et inconscient. C'est à partir de ces confrontations que les élèves peuvent envisager l'utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le FLE.

Le manuel scolaire est un support didactique qui permet de trouver à travers le dialogue avec les différents apprenants, des solutions consensuelles aux préoccupations des uns et des autres. Pour ce faire, sa fonction de veille sur le processus d'apprentissage lui permet de discuter et d'anticiper les propositions porteuses d'améliorations de la qualité de l'enseignement. Les outils et mécanismes de plaidoyer mis en place notamment à travers les différentes actions permettent d'alimenter le dialogue entre les différentes cultures.

Voyons de plus près cette notion et la manière dont elle s'est imposée dans notre corpus. Nos manuels de français d'enseignement secondaire limitent la dimension culturelle de l'enseignement des langues à la transmission de connaissances linguistiques. Les finalités d'une approche culturelle ne sont pas clairement explicitées et il n'existe pas de guidage précis quant à l'opérationnalisation de ces objectifs. Faute de réponse adéquate, les enseignants tentent d'"enseigner la culture", ou encore "la civilisation", en offrant un catalogue d'informations parcellaires, une présentation décontextualisée de cartes postales conduisant le plus souvent à renforcer des stéréotypes mal dissimulés. Le manuel s'avère un outil précieux de médiation interculturelle car il permet de prendre et de donner la parole, de témoigner, de renforcer la confiance en soi et envers les autres, de raconter des histoires sur le différent et le semblable, ici et ailleurs. Le manuel peut donc jouer le rôle

[1] GALISSON, R.PUREN, C. : ***La Formation en questions***. Paris : CLE International. 1999. P 96

de déclencheur des dialogues interculturels.

Au-delà du fait d'instruire les jeunes à découvrir et comprendre le monde, par le biais d'une production littéraires et artistiques issue de différents auteurs, le manuel devrait les aidera à porter un regard curieux sur l'altérité et une prise de conscience de l'intime unicité de l'humain.

Alors que le dialogue interculturel est unanimement reconnu comme étant un facteur essentiel à la paix et au développement durable, aucune donnée rigoureuse sur ce sujet n'est facilement accessible. Toutes recherches menées dans ce sens confirment que le dialogue interculturel est une condition préalable à la paix, à la prévention de l'extrémisme violent, au respect des droits de l'homme et à la promotion de la compréhension mutuelle. Le thème du dialogue interculturel, de son acceptation et de son évocation dans l'enseignement du FLE est une problématique qui structure fortement les conceptions des enseignants. Le thème de la gestion des risques est très déterminant. Il pourrait apparaitre de manière transversale dans les programmes, par exemple dans les thèmes de : sport, musique, chanson, etc.

Dans les trois manuels, la démarche adoptée pour aborder l'interculturel demeure semblable et inadéquate. Une telle carence entrave l'élaboration de politiques éducatives reposant sur des données probantes ainsi que la mesure des progrès réalisés. Elle porte une attente également aux recommandations de l'U.N.E.S.C.O**.** concernant « le contact des cultures » et « le vivre ensemble » un programme d'action pour la période 2016-2030.

Les auteurs des manuels n'ont jamais mis en avant la dimension interculturelle, comme s'il s'agit d'une évidence. Pour un apprenant, il est impossible de comprendre cette dimension si elle n'est pas clairement explicitée.

Il nous paraît fort regrettable que ces précisions n'apparaissent même pas dans le guide du maître. Quel espace d'initiative est-il laissé aux élèves, afin qu'ils puissent analyser eux même les documents où accéder à des démarches historiennes ?

Malheureusement, cette occasion est encore manquée par ces manuels à cause des préjugés et de fermeture face aux différences des uns et des autres. Il y a donc encore beaucoup de travail pour tous ceux qui tentent de contribuer à tisser des rapprochements et

à freiner les éloignements entre personnes et communautés d'origines culturelles diverses. Bref, les concepteurs des manuels ont pris à contre pieds les textes officiels.

III. LE VOLET TRANSCULTUREL

L'école algérienne, selon les textes officiels, ne vise pas seulement l'acquisition par les élèves de connaissances, elle vise également à leur transmettre un ensemble de valeurs, de comportements et d'attitudes.

L'objectif visé par notre analyse est d'identifier les valeurs contenues dans les manuels à travers leurs textes, leurs images et leurs approches pédagogiques. Nous verrons aussi si ces valeurs sont véhiculées d'une façon implicite ou explicite.

1. Sensibiliser aux valeurs et à des actions humanitaires

Le grand défi pour l'école est de guider les jeunes dans leur développement psychologique et de cultiver chez eux certaines valeurs comme la paix, l'amour, la tolérance car les apprenants à l'âge de l'adolescence sont vulnérables, fragiles et succombent parfois à la haine, à l'intolérance, au racisme, à l'amalgame, etc., source de beaucoup de fléaux sociaux et de conflits. Il s'agit de créer les conditions nécessaires permettant la transition d'une culture d'enclavement à une culture d'ouverture.

1.1. Les valeurs abordées

Cette analyse exploratrice, sur la présence éventuelle des valeurs humaines et universelles dans les manuels scolaires, s'inscrit pleinement dans le cadre de notre recherche. Rappelons qu'il s'agit de repérer, dans les manuels les contenus qui expriment des valeurs humaines et universels, à savoir les relations interhumaines, la protection de l'environnement, la responsabilité individuelle ou collective, la solidarité, la tolérance, l'équité et l'autonomie, etc.

1.1.1. Protection et préservation de l'environnement

L'environnement est un thème peu abordé dans les manuels. Les apprenants algériens sont généralement assez peu sensibilisés à l'écologie et à la gestion des ressources naturelles, sujets très actuels dans le monde. Beaucoup de gens ont tendance à associer l'idée d'un pays, plutôt abstraite, avec son image physique, et de nos jours, les valeurs nationales sont étroitement liées à la politique (ou l'absence de politique) environnementale de développement durable et de conservation de la nature. L'inclusion d'un traitement plus

étendu de ce sujet peut interpeller un grand nombre d'apprenants. Nous ne sommes pas en mesure d'évaluer les causes de ces absences puisque nous nous basons seulement sur les données recueillies dans notre recherche. Cependant, elles pourraient constituer un sujet central de recherche que nous estimons intéressant pour des études futures.

La sensibilisation à l'environnement est mentionnée dans les textes officiels algériens depuis 1962, reste à savoir si elle est prise en compte par les manuels scolaires. L'étude des manuels permet de repérer, sur l'exemple de la pollution, les caractéristiques d'une sensibilisation aux valeurs humaines telle qu'elle est interprétée dans ces manuels. Si l'environnement apparaît comme un fil conducteur des différents programmes, ce qui se traduit par sa présence dans les manuels. Comment ces manuels intègrent-ils l'ensemble de ces dimensions ? Nous allons exposer successivement le contexte de l'étude, la méthode d'analyse et les résultats obtenus.

Dans ce champ, celui de la sensibilisation à l'environnement, les textes supports des manuels incitent rarement à la réflexion nécessaire à chaque apprenant pour faciliter une prise de conscience de sa possible responsabilité et une clarification de ce que cela implique. Au mieux, les élèves pourront être sensibilisés à un des problèmes environnementaux présents dans le manuel et se rendre compte ainsi qu'une action de leur part est envisageable ; néanmoins, cette réflexion ne pourra pas intégrer le principe de précaution dont il n'est question que quelques fois dans les manuels (1ère AS et 3ème AS notamment), la présence de deux valeurs explicites : la responsabilité et le respect de la nature et attitudes responsables vis-à-vis de l'environnement.

La sensibilité aux valeurs environnementales peut être appréhendée sous plusieurs angles ; les concepteurs des manuels ont privilégié ici un axe majeur celui de la nature et l'environnement. L'examen attentif des manuels nous a conduits à faire un classement par thématique :

- **L'environnement et l'action humanitaire**

Sous cette thématique, nous avons prélevé les deux thèmes suivants :

- Thème 1 : la planète et l'eau

Plusieurs extraits dans les trois manuels examinés, partagent des valeurs axées sur la protection des sources d'eau et du milieu naturel. Ils accordent une attention à certains comportements qui se rattachent à la collectivité et aux valeurs humaines fondamentales qui sont le respect et l'harmonie. La prise de conscience des dangers du rejet de différentes substances pour la couche d'ozone est citée dans les trois manuels.

Texte : "La planète Terre et l'eau" (Manuel 1ère AS p)

Dans un souci de protection de la planète, l'ensemble des textes proposent des actions qui prennent la forme de sensibilisation, de plaidoyer, d'expertise scientifique ou bien d'actions concrètes. Portant sur plusieurs thématiques tels que « le climat et l'énergie », « le nucléaire », « l'agriculture –OGM », « l'eau », « la planète Terre ».

Texte: "La planète terre" (Manuel 1ère AS p 26)

L'auteur considère que notre mode de gestion, notre développement technologique et nos méthodes de production doivent être guidés par la volonté de préserver la planète. Dans cette perspective, il sollicite l'adhésion de tout le monde pour préserver notre héritage.

Texte : "**La terre et l'eau douce" (Manuel 1ère AS p 29)**

Cet extrait montre l'importance de l'eau pour tous. La préservation de l'eau doit constituer une priorité, à l'échelle planétaire. L'eau douce est une ressource précieuse et fragile, c'est un élément vital et essentiel pour ses multiples usagers, et considérée comme la plus importantes parmi toutes le ressources naturelles.

« *[…] La population s'accroît constamment et pollue sans relâcher les réserves d'eau douce qui existent .Aussi, d'ici peu, manquera-t-on d'eau douce ?* »

Le Rhône est traité dans deux textes (Manuel 1ère 1AS page 31) qui clôt la deuxième séquence mais sans que soit évoqué ce qui a été fait pour améliorer la qualité de l'eau. Pourtant rien dans les textes de cette page ne concerne la thématique du projet.

L'extrait : "**Protégeons notre planète"** (Manuel 3ème AS p144)

"*L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne pas la souiller en y déposant les excréments de ses techniques*."

« *[…] N'y comptons pas trop […] En attendant que ces rêves prennent corps, conduisons –nous en bons « terricoles ». Respectons cette petite boule qui nous supporte […]* »

Le texte : "**Pour la sauvegarde de notre planète**": (Manuel 3ème AS p147)

« […] Chacun d'entre nous doit contribuer à développer autour de lui cette prise de conscience nécessaire : la protection de la nature et l'utilisation rationnelle de ses ressources constitue désormais le plus impératif, des devoirs individuels et collectifs."

Pour les auteurs de ces textes, protéger l'environnement, c'est préserver la survie et l'avenir de l'humanité. En effet, l'environnement est notre source de nourriture et d'eau potable. L'air est notre source d'oxygène. Le climat permet notre survie. Et la biodiversité est un réservoir potentiel de médicaments. Préserver nôtre planète est donc une question de survie.

Thème 2 : La nourriture

Texte : "**L'alimentation**" (Manuel 1ère AS p 34)

« *Chaque année, des milliers de gens meurent de faim et parmi ceux substituent, il y a des populations entières qui sont sous-alimentées. »*

« […] Il est à noter toutefois que dans les pays riches, certaines maladies deviennent de plus en plus fréquentes parce que beaucoup de gens mangent trop, ont trop d'embonpoint. Dans les pays pauvres, à cause des carences alimentaires, nombreux sont les enfants ayant des répercussions sur leur développement physique et intellectuel.»

Chaque année, de grandes quantités de produits alimentaires dans le monde ne sont jamais consommées, ils finissent à la poubelle. Cela représente des millions de tonnes par an, ce qui est évidemment beaucoup trop. Et ce grand gâchis n'est pas sans conséquences : c'est d'abord un scandale quand on se rappelle que quelques millions d'être-humains

souffrent de malnutrition est en précarité alimentaire dans le monde. C'est aussi un coup dur pour la planète puisque derrière ces aliments il y a des ressources gaspillées et une pollution qui aurait pu être évitée.

Dans l'ensemble des manuels, il est souvent question de l'origine de la pollution des eaux ou de l'environnement, mais il n'est jamais mentionné que l'homme en est responsable ni comment régler ce problème. Seul le manuel de 3e mentionne cette responsabilité. Il y a quelques phrases sur la responsabilité humaine dans les textes page 147 : « *la protection de la nature et l'utilisation rationnelle de ses ressources constitue désormais le plus impératif des devoirs individuel et collectifs.*». Outre ce texte proposé dans le manuel de 3ème AS, on trouve deux textes dans le manuel de 2AS, dans le cadre de deux activités complémentaires page 67, il est question de l'utilisation de l'énergie nucléaire à des fins civiles, dans le premier extrait" **La solution des petits réacteurs**", il est dit que : « *le nucléaire est le seul véritable substitut au charbon pour réduire massivement les émissions de CO2.* », et dans le deuxième extrait "**La peste et le choléra**" on peut lire : « *dans le cadre du protocole de Kyoto, les discussions ne portent pas sur le nucléaire en tant que tel, mais sur l'opportunité de l'inclure dans les mécanismes de flexibilité à destination des pays de l'Est* […] »

D'une manière générale, la pollution est abordée de manière annexe par rapport aux notions scientifiques. Les compétences développées, à travers ces textes, sont de nature technique et de l'ordre de la coopération, du partage d'expertises, de la planification et de la gestion des contraintes. De plus, les phrases les plus fréquentes sont celles qui apportent uniquement des informations ou qui concernent des questions limitées à des connaissances liées au thème. De temps en temps, une phrase donne une opinion et cherche à convaincre les élèves du bien fondé de cette opinion : par exemple, dans le manuel de 3AS : « *Elle implique la participation de chaque citoyen : spécialistes et non spécialistes, hommes de laboratoires et hommes de la rue, ouvriers et paysans, citadins et ruraux, jeunes et vieux devront coopérer avec esprit de responsabilité* » (Manuel 3AS p. 88). Encore plus rarement, il y a une demande de participer à une réflexion ou une proposition de débat.

Toutefois, il est à noter que le défi écologique ne se limite pas à ces pollutions et aux gaz à effet de serre, les pertes de biodiversité ou les problèmes posés par les déchets, par exemple étant d'autres défis, comme celui de nourrir la planète sans créer de pressions

excessives sur les sols et la ressource en eau qui remettraient en cause cet objectif à plus long terme.

Il est possible d'affirmer que les manuels contiennent peu d'éléments sur l'environnement au sens large. Ils proposent rarement l'occasion de réfléchir à des choix environnementaux : il n'y a pas ou très peu d'incitation à une réflexion critique qui aidera à mieux connaître l'environnement et, de ce fait, à le réguler s'il y a dysfonctionnement.

Ainsi, l'analyse des manuels corroborent ce constat. Or, si la politique d'éducation à la préservation de l'environnement peut parfois s'élaborer, dans une vision à court terme, en réaction face à certains phénomènes tels l'effet de serre ou la pollution des eaux et de l'air, elle ne doit pas s'y limiter. Il est important de réaffirmer cette politique, de manière structurée et pensée sur le long terme. L'analyse que nous avons faite n'est pas très optimiste en ce qui concerne la place des connaissances sur l'environnement dans les manuels. Il y a en effet un problème où l'environnement n'est pas abordé comme une thématique d'une grande importance dans les manuels. L'analyse complète des trois manuels corrobore cette conclusion, y compris dans le peu de pages consacrées à l'environnement (Manuel 1ère AS et Manuel 3ème AS). Cependant les textes officiels demandant d'asseoir l'éducation à l'environnement dans les programmes scolaires. Même si cette question n'est pas prise en compte par les manuels, cela reste à l'initiative de chaque enseignant.

1.1.2. Les valeurs relationnelles, interpersonnelles

"Les hommes construisent trop de murs et pas assez de ponts" **- I. Newton**

Les valeurs relationnelles interpersonnelles s'intéressent aux liens que nous tissons au quotidien avec ceux qui nous entourent : amis, collègues, etc., ou ceux qui sont loin de nous en touchant l'humanité de l'autre à partir de notre propre humanité. Ces valeurs humaines sont notamment le respect, l'acceptation, la considération, l'appréciation, l'accueil, l'ouverture, l'entraide, la réciprocité, la solidarité, l'écoute, la bienveillance, l'empathie, la fraternité, l'affection et l'amour envers d'autres êtres humains. Ces

dimensions ont fait très tôt l'objet d'une attention particulière de la part des sciences de l'éducation.

Ces pratiques socio-pédagogiques, dans le cadre scolaire, impliquent une relation de soi à l'autre et permettent d'instaurer un environnement où l'élève, dans un climat d'ouverture et de compréhension, prend conscience des enjeux de ces pratiques en s'y engageant avec fierté. Cela est particulièrement important, compte tenu de la diversité culturelle des groupes-classes que nous confortons aujourd'hui dans nos écoles. Il importe d'être sensible à ce phénomène et de faire preuve d'ouverture. Ainsi, chaque élève sentira qu'il a sa place à l'école.

En effet, ce que nous attendions de cette analyse c'était de faire parler le matériel, en l'occurrence les manuels notre corpus, à la lumière des éléments conceptuels, si ces dimensions sont prises en comptes:

Manuel 2ème année :

S'engager à assumer des responsabilités importantes au sein d'une collectivité, au service d'une action menée au commun.

" Plaidoyer pour l'action" (p 53) Albert Jacquard

Ce texte propose une réflexion sur l'importance d'une relation positive entre les humains afin de tisser des liens harmonieux qui auront des répercussions favorables sur la réussite scolaire et personnelle des élèves.

« *[…] Certes, les galaxies ou les particules élémentaires ne sont guère influencées par les choix, mais, entre ces deux inaccessibles, l'infiniment grand et l'infiniment petit, il ya le monde des hommes, la "terre des hommes ", scène où, avec huit milliards d'autres, tu vas jouer ton rôle.*
[…] mais cela te donnera la possibilité, à toi comme à tous ceux qui voudront agir, de participer à ces changements, de les orienter, de choisir »

De même pour le poème d'Abou El-Qasim (p55) défend le droit des peuples pour arracher la liberté ***:***

« Lorsqu'un jour le peuple veut la vie,

Force est, pour le Destin, de réponde,
Pour la Nuit de s'évanouir,
Pour les chaînes de se rompre. »

La question de parrainage des enfants est présente dans le manuel de la 2ème AS. En effet, l'atteinte aux droits éducatifs et économiques des enfants est soulevée dans un texte intitulé "**Parrainer un enfant du-bout-du-monde**". L'auteur sensibilise pour aider et protéger les enfants les plus vénérables dans le monde, pour que tout le monde s'engage pour leur apporter une aide humanitaire au plus près de leurs besoins en matière de santé et d'éducation.

Cependant, il est important de souligner ici, l'absence totale d'exploitation de raisons profondes ayant conduit à cette situation. Des photos des enfants du tiers monde sont présentes comme si le phénomène ne concerne que ces pays. Ajoutant que certains extraits sont utilisés à des fins linguistiques purs et le contenu n'est pas débattu.

Dans le texte "**Protéger le patrimoine" p58,** l'auteur met l'accent sur l'importance de la protection du patrimoine culturel humain. Le patrimoine culturel et civilisationnel matériel et immatériel se réfère aux pratiques, représentations, expressions, connaissances et compétences, architecture, arts, etc., transmis de génération en génération. Ce patrimoine offre aux communautés un sentiment d'identité et d'appartenance. Son existence, sa reconnaissance et sa préservation dépendront principalement de la volonté humaine.

Texte p 62 "Plaidoyer pour un tourisme consensuel"

Voyager, c'est rencontrer et partager. Visiter des lieux reconnus pour leur intérêt historique et esthétique ; rencontrer les habitants dans chaque pays et partager leur culture ; connaître leurs traditions et leurs coutumes. Le tourisme culturel est devenu un loisir incontournable chez les personnes assoiffées d'évasion et de connaissances. Des personnes qui cherchent à casser la routine en s'octroyant des voyages le plus souvent possible. Ils partent et reviennent la tête remplie d'une culture, d'un patrimoine, joyeux d'avoir donné un but à leur séjour.

« *la reconnaissance de droits culturels , avec obligation de les respecter et de les protéger , qui sous-tend le développement durable et doit sous-tendre aussi l'idée de tourisme durable .Il est indispensable que ces droits culturels s'accompagnent d'autres types de droits .Munies de terres ,de ressources et de droits de propriétés intellectuelles, les communautés et les cultures pourront non seulement influer sur l'orientation et le rythme du développement du tourisme, mais aussi l'accepter ou le refuser.»(Manuel 2ème AS P62)*

Tout donne à penser que les auteurs des manuels n'ont pas voulu insister sur les valeurs humaines universelles : ils sont restés neutres. La même remarque peut être faite pour l'ensemble des valeurs non explicitement citées, encore moins clarifiées. Sans doute, cette dimension est laissée à l'initiative de chaque enseignant et chaque élève.

Manuel 3ème année :

Texte p 137 : "Appel du Directeur de l'Unesco"

D'après Amadou .Mahtar M'Bow

Un extrait qui incite à une solidarité et la compréhension interhumaine. Les enjeux y sont présentés en ces termes :

« *La pratique de la solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain. Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit.* »

« *[…] car seule la solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes. J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une compagne de solidarité […]* »
« *Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit.* »

Les extraits de "**L'évaluation formative** ", insistent chacun d'eux sur une valeur :

Extrait p 149 : "**Pour les enfants du monde**." L'objectif de ce texte est donc de sensibiliser les chefs d'Etats et de Gouvernements de tous les pays sur la violence contre

les enfants et sur la nécessité d'adapter les interventions menées sur le terrain, auprès de tous les enfants du monde

Extrait p 151 : "**Appel de l'Abbé Pierre**." L'auteur insiste sur la cohérence et la solidarité

Extrait p 154 : "**L'appel du 31 octobre 2000**" Ce dernier extrait s'interroge sur le principe de la solidarité entre les individus.

Dans une seconde thématique, deux phénomènes sociaux se manifestent, il y a d'abord, le racisme, un sujet traité dans le manuel de 3ème AS les textes de Tahar Benjloun «Comment reconnaître le racisme ? », page 87, d'où on met l'accent sur ce comportement de gens injustes qui distinguent entre les différentes races humaines : « *on dira que les Noirs sont robustes mais paresseux, gourmands et malpropres* » « *on dira que dira que les chinois sont petits, égoïstes et cruels* » *« on dira que les Arabes sont fourbes, agressifs et traitres » « on dira c'est du travail arabe* » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs « *sont forts et brutaux* » ; *on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions* (…) ».

Enfin, le texte "**Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le monde**", page 88, du même auteur, met l'accent sur le phénomène de la xénophobie Les personnes les plus touchées, d'après l'auteur, sont les personnes issues de l'immigration, les étrangers en général. Ce phénomène apparait, par exemple, dans ce passage « *L'Autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le Noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaisante et encombrée de préjugés*.»

Quelques valeurs sont aussi présentes dans les textes suivants du manuel de 3ème AS :

'' Les OGM en question '' de Catherine Vincent P.65 .D'autres textes comme "**La crise des certitudes**" de Paul VALERY pp90-91**, '' La guerre ''** de Guy de MAUPASSANT, pp 95-96, **'' La propriété privée, facteur d'inégalité ''** de J.J Rousseau, 101, **'' Par-delà le bien et le mal ''** de Andrew KEEN p109.

Nous avons constaté que le discours informatif est le plus dominant dans les manuels. Ce discours n'est pas efficace surtout dans les sujets à forte portée éducative et véhiculant des valeurs et des comportements humains en rapport avec la collectivité. Le rôle de l'école est primordial pour permettre aux élèves, futurs citoyens, d'accéder aux connaissances essentielles dans le domaine de la et pour favoriser le changement d'attitudes et de valeurs.

En somme, il ressort de l'analyse des manuels, que la problématique est toujours mal appréhendée et est stigmatisée, aussi bien par les textes officiels, que les programmes et les manuels scolaires. L'éducation aux valeurs humaines et universelles vise l'épanouissement de la personne humaine sur le plan psychique, social, et relationnel. Elle développe la capacité à la compréhension, à l'esprit critique, et inculque le respect des droits de l'homme et des valeurs humaines, telles que la solidarité, la tolérance, le sens de la justice et de l'équité. Elle implique donc une clarification des concepts, des valeurs et des objectifs qui fondent sa légitimité en milieu scolaire.

Les résultats de nos analyses montrent aussi que les auteurs des manuels privilégient une démarche présentative, plus que celle qui implique et incite les élèves à se questionner, à réfléchir et à proposer des solutions à partir de leur propre réflexion. Cette démarche semble dominée tous les manuels analysés. Ce qui pourrait encourager indirectement le rejet de l'apprentissage. Cela signifie que toute intention d'apprendre disparaît. Il suffit d'assister à un cours pour se rendre compte que la plupart d'entre eux sont dispensé sous forme d'exposé, où l'enseignant donne des cours magistraux que les apprenants doivent suivre et écouter sans qu'il leur soit nécessaire de s'interroger. Les informations sont transmises à l'élève dans leur version la plus superficielle et sans intégrer de constructions ou des schémas. Ce type d'apprentissage est vraiment ennuyeux et peu motivant dans la mesure où il existe peu de différence avec d'autres types de tâches telles que la mémorisation d'une liste de règles grammaticales sans la moindre signification.

Le discours officiel en Algérie, reconnaît l'importance et la place des valeurs humaines dans l'enseignement du FLE depuis l'indépendance. Par ailleurs, l'analyse des contenus des manuels scolaires a montré que ces derniers ne semblent pas être en relation étroite avec les finalités du système éducatif.

Les valeurs véhiculées, que ce soient dans les textes, dans les activités proposées ou dans les illustrations ne sont pas exprimées explicitement. Par exemple, la tolérance, la compréhension et la compassion sont des valeurs déclarées comme essentielles dans les programmes, or aucun manuel n'a explicitement proposé des activités pédagogiques qui permettraient de développer la tolérance chez les apprenants. L'analyse a montré aussi le critère « exclusivement scientifique » attendu dans l'enseignement et la transmission de ces valeurs. Néanmoins, prendre conscience de ces valeurs morales nécessiterait une démarche explicative et argumentative qui pourrait très largement contribuer aussi à sensibiliser l'apprenant à un certain nombre de valeurs interpersonnels.

Ces valeurs humaines sont notamment le respect, l'acceptation, la considération, l'appréciation, l'accueil, l'ouverture, l'entraide, la réciprocité, la solidarité, l'écoute, la bienveillance, l'empathie, la fraternité, l'affection et l'amour envers d'autres êtres humains. Avec ce principe, nous nous situons d'emblée dans le domaine de la moralité. Ce sont ces valeurs qui sont capables d'unir les hommes et de leur procurer paix et bonheur où le rationnel est renforcé par l'affectif. Une dimension internationale, planétaire. En outre, une certaine propension à multiplier les droits de l'homme, davantage en fonction des désirs désordonnés de l'individu consumériste ou de revendications sectorielles que des exigences objectives du bien commun de l'humanité, n'a pas peu contribué à les dévaluer.

L'examen des manuels atteste que certains types de comportements humains sont reconnus, dans la plupart des cultures, comme exprimant une certaine excellence dans la manière pour l'homme de vivre et de réaliser son humanité : actes de courage, patience devant les épreuves et les difficultés de la vie, la compassion pour les autres, dévouement au bien commun, etc. Ces valeurs fondamentales qui forment depuis des siècles le trésor de l'expérience humaine

Ces comportements éthiques définissent les grandes lignes d'un idéal proprement moral d'une vie « selon la nature », c'est-à-dire conforme à l'être profond du sujet humain. On est justifié de voir à travers ces consensus une manifestation de ce qui, au-delà de la diversité des cultures, est l'humain dans l'être humain, c'est-à-dire la

« nature humaine ». Mais, en même temps, force est de constater que cet accord sur la qualité morale de certains comportements coexiste avec une grande importance.

2. La lutte contre les stéréotypes, les préjuges et les mauvaises représentations

Les problèmes de stéréotypes, des préjugés et des mauvaises représentations substituent depuis longtemps à l'école .C'est pourquoi, plusieurs études essaient de sensibiliser les apprenants mais aussi les différents partenaires sociaux à la tolérance et à l'acceptation de l'Autre en veillant bien à ne pas le stigmatiser. Souvent les différentes relations sont influencées par ces représentations et préjugées que l'on a à l'égard de l'Autre qui peuvent entrainer discrimination et refus des modes de vie, cultures, religions et langue. Cette idée est très répondue et souvent liée à un préjuge négatif et à une mauvaise représentation de la culture de l'Autre qui encourage ces comportements.

L'école vecteur de l'image de l'Autre, elle le représente pour le comprendre et le découvrir où les regards de chaque apprenant s'entrecroisent pour se comprendre, se définir et se découvrir. A cet égard, l'école doit donc choisir attentivement les actions à mener pour venir à bouts des problèmes de l'incompréhension, l'intimidation, le regret, la discrimination qui sont à l'origine d'un climat d'insécurité des tensions d'origine culturelle, raciale ou religieuse.

Après l'analyse des manuels, un constat majeur en ressort, un traitement du français nettement négatif, notamment lors de discussion des événements historiques liés à la guerre de l'Algérie, dans le premier chapitre du manuel de 3AS.

La représentation du français est clairement liée aux angoisses de la guerre de libération de 1954-1962. Cette vision pourrait apparaître comme un cliché trop stéréotypé. Elle traduit une image trop restreinte de l'Autre. Les témoignages d'officiers sont nombreux, tous plus effroyables les uns que les autres et, au-delà du crime contre l'humanité, attestent de la volonté génocidaire des conquérants français. Les textes suivants confirment la vitalité de cette thèse.

Extrait 1 p 30 : "**L'histoire de 8 mai 1945"** de M.YOUSFI

1- « […] Alors le scenario se déroula furieusement, et la fusillade commença. »

« […] Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas, les massacres atteignirent le paroxysme des tragédies dans le constantinois. […] le ratissage s'opéra sauvagement sans frein .C'était l'hystérie le sang appela le sang : tout

2- *"indigène citadin, ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié. […] on tirait surtout partout : Fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment .Les morts s'ajoutèrent aux morts .Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel de mai.* »

Un autre extrait de M.KEDDACH," **Femmes algériennes dans les camps**" pp 35/36

« *[…] ceux qui nous gardaient et ceux qui nous torturaient […] Que les cris entendus les premiers jours étaient ceux d'un malade que les paras amputaient. Que d'autres camps « noirs » existaient autour d'Alger, El- Biar, Sidi Fredj, la redoute !* »

Un autre extrait du même auteur, **"Une guerre sans merci"** p 45

« […] *La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre les Algériens tenus barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur […].»* Montagne écrivit en mars 1842 « *on tue, on égorge, les cris des épouvantes, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au milieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde* ».

Saint –Arnaud en Avril 1842 écrit : « *Nous sommes dans le centre des montagnes entre Miliana et Cherchell. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes »*

« […].En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribune de Sbéahs » ;

« *[…] Presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent » .En 1845, Pélissier fit placer des fascines enflammées et entretenus devant les issues des grottes abritant les Ouled- Riah ; près de cinq cents, peut- être mille cadavres furent trouvés au Dahra, Canrobert fit emmurer une caverne avec les pierres.* »

Tous ces témoignages chargés de souffrance, de peine, dans le cours du français ! Et on demande à l'apprenant, cet adolescent de la classe de terminal de suivre le cours et d'appréhender la langue française et sa culture. Les textes de ce chapitre représentent des obstacles persistants au dialogue interculturel.

En effet, ces derniers passages sont particulièrement problématiques parce qu'ils sont entièrement négatifs, la tendance ethnocentrique est y observable. Les apprenants se retrouvent donc face à des textes qui entretiennent la confusion en faisant mine d'être une représentation de la réalité. Le choix inadéquat des supports dans le manuel de 3ème AS, renforce les contradictions comme si le manuel demande aux élèves de s'ouvrir sur les autres cultures sauf la culture française. Dès que l'apprenant initie à comprendre l'importance de l'Autre dans la construction d'une solidarité, on réveille en lui la haine envers les français par l'introduction de certains textes à caractère historiques qui font surgir les bribes de souvenirs du temps de la guerre d'Algérie. Se remémorer des expériences passées et les partager peut éveiller toute une palette d'émotions chez les apprenants. Certains apprenants peuvent alors éprouver de la tristesse ou de la colère. Le discours tenu par les manuels ne manque pas d'être problématique. Il est clairement dit dans le programme de 1ère AS que:

> « *sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions 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* »[1].

L'enseignant dans ce contexte et avec une telle thématique, doit adapter une approche participative pour débuter le thème de la France et sa culture qui est un sujet sensible et difficile à aborder en classe. Cependant, il est nécessaire de parler de ce sujet ouvertement pour qu'un apprentissage transformateur ait lieu .L'enseignant doit donc prêter constamment attention à ce point et gérer apporter stratégiquement sa contribution personnelle aux débats sur des sujets sensibles pour encourager les apprenants et s'ouvrir et à prendre véritablement part au processus d'apprentissage.

[1] Programme de 1ère as, mars 2005. p 25

L'enseignant devra souvent faire face à des propos controversés ou blessants. Il doit toujours mettre en question ce type de propos et permettre aux apprenants de mettre en cause les préjugés et dépasser les stéréotypes. Une fois que l'a fait, il devra demander aux apprenants s'ils adoptent le même point de vue ou bien ils ont autres opinions à dire à propos la question posée et pour mieux alimenter et enrichir le débat, il pourrait exposer les différentes prises de positions par rapport aux thèmes abordés.

Dans la plupart des cas, en particulier lorsque les propos sont liés à des stéréotypes, des normes et des phobies profondément amenés sur le plan culturel, l'apprenant restera probablement sur ses positions .Cependant, en remettant en cause ses propos, l'enseignant offre un autre point de vue que l'apprenant sera davantage susceptible de prendre en compte et, nous l'espérons, d'adopter ultérieurement.

Les manuels transmettent des images négatives sur l'Autre, sa langue et sa culture à travers des représentations négatives reposant sur des tenaces historiques qui renforcent l'incompatibilité culturelles. Le choix de tels textes n'est pas innocent lorsqu'il s'agit de mettre en scène des thèmes négatifs renforçant encore une fois les facteurs de rejet culturel. Les rapports avec la France sont très marqués par le conflit, le deuil et la souffrance. Les différences culturelles semblent insurmontables.

La guerre de la l'Algérie est un sujet de discussion régulier pour les adolescents, mais elle fait encore aujourd'hui l'objet d'un tabou important. Si les institutions, au premier lieu l'institution scolaire, ne se saisissent pas de cette question, les jeunes continueront, quoi qu'il arrive, à se poser des questions et à tenter de trouver des réponses.

Il est certes détestable de voir la France refuser ne serait-ce que d'admettre ces crimes qu'elle a commis en Algérie: ce déni devrait être un argument suffisant pour que les apprenants refusent cette langue et sa culture. Cependant, ce n'est pas à l'enseignant de français de faire l'histoire.

Ces manuels scolaires sont utilisés pour générer et véhiculer des stéréotypes négatifs, des préjugés et des propos haineux. Ils sont exploités à des fins qui incitent à la haine et à la violence. Le discours des manuels sur la relation avec l'Autre manque de précision et de nuance, créant un climat qui peut être alimenté par des politiques et des campagnes d'hostilité. Luc préconise de :

> « *faire porter le travail de préparation à l'apprentissage non seulement sur les premiers apprentissages dans la langue, mais aussi sur tout un ensemble de prises de conscience visant à modifier les représentations partielles, abusivement simplifiées, voire clairement erronées, que les enfants se sont construites vis-à-vis de ce qu'est une langue, de ce qu'est l'activité langagière, de ce qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère* »[1]

Dans le contexte d'une époque de changements profonds et rapides et d'un monde sans frontières, les repères des élèves sont diversifiés. Ils côtoient quotidiennement d'autres personnes qui ont des valeurs et des référents linguistiques et culturels qui diffèrent des leurs.

Les élèves ont besoin d'appui pour comprendre qu'il existe un lien entre leur réussite scolaire, leur épanouissement personnel et leur sentiment d'appartenance à leur communauté et à la communauté humaine. L'apprentissage interculturel vise des processus très profonds, ainsi que des changements d'attitudes et de comportements. Cette découverte implique en conséquence certains risques, au plan de l'individu et dans la rencontre, ainsi que des tensions qu'il va falloir gérer. Il est évident qu'il n'est pas simple d'accompagner les apprenants dans ce processus. D'un côté, il faut du courage pour aller de l'avant, pour s'engager dans une remise en question, de nous mais aussi des autres. D'un autre côté, nous devons accorder beaucoup d'attention et de respect aux besoins des apprenants et aux limites de ces processus. Il n'est pas toujours facile de garder ces deux aspects de la question présents à l'esprit.

Les manuels analysés affichent une méfiance vigilante envers la culture française, où les français ne sont représentés que par quelques onomatopées et des positions figées depuis l'indépendance du pays. Pour parvenir à mettre en place ces temps d'échange il faut lever certains freins, dont le principal est parfois le manque de compréhension.

[1] Luc, C : ***Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire***. Repères, n° 6.1992 pp. 23-40.

IV. EVALUATION CRITIQUE

Nous remarquons que ces corpus de documents sont souvent orientés, et qu'il est donc compliqué pour le lycéen de prendre une position neutre en l'absence d'arguments équilibrés.

Le contrôle politique de l'écriture de la littérature scolaire s'est reflété dans des manuels remplis de contradictions, de silences et de gommages forcés, de compromis nuisant à la qualité des ouvrages.

L'analyse a permis d'identifier une certaine de difficulté relative au manuel intrinsèque et à son utilisation ; alors, sous forme de liste recensée, en paradoxes oscillant souvent entre pôles contraires, sans en trouver le juste moyen.

1. L'emprise de la vision idéologique sur l'acquisition des savoirs

Les manuels scolaires peuvent être des témoignages de leur époque. Or, l'analyse des manuels montre à l'évidence que ces derniers ne prennent pas en compte les changements qui se produisent dans la société et dans les rapports entre les individus. En outre, ces manuels sont révélateurs de la difficulté de séparer les dimensions idéologiques et politiques de la représentation de l'actualité**.**

Face à la mondialisation des moyens de communication et de la modernité dans tous les pays, les manuels de français du secondaire continuent d'exprimer leur contenu selon des modalités des premières années de l'indépendance. Toutefois, les manuels scolaires constituent des objets techniques particuliers dans la mesure où ils véhiculent des programmes scientifiques et éducatifs. Objets techniques, mais également symboliques qui représentent toute une nation. Pour remplir une fonction pédagogique, un manuel de langue devrait être diversifié et soustrait à l'emprise directe des pouvoirs idéologiques et politiques.

Les jeunes et leur épanouissement personnel ne doivent pas être pris en otage par la panique morale d'une frange de la population. S'ils ne risquent pas le Goulag, ils sont en revanche confrontés à un système médiatique totalement verrouillé ainsi qu'à une idéologie officielle qui leur est imposée Devant cette situation, ô combien malsaine,

Aussi, pour délivrer les jeunes algériens de l'emprise idéologique et politique, l'Algérie nouvelle devra rétablir une véritable diversité politique et idéologique de l'école ainsi que des chaînes de radio et de télévision. De nombreuses dispositions pourront être prises à cet égard, à commencer par la réforme et la démocratisation des programmes et manuels scolaires. Dans la mesure où il est assuré avec des crédits publics venant de toute la population, le système actuel exige qu'une partie des contribuables payent pour des médias qui s'en prennent à leurs convictions et bafouent leurs valeurs. Il s'agira donc de remplacer ce système par un dispositif démocratique et transparent qui permettra aux Français de financer directement les médias de leur choix. Il convient donc de dessiner à grands traits les ressorts de la politique d'éducation à de demain.

2. Des ruptures avec les recherches didactiques

Les manuels sont accusés d'être archaïques. Cet archaïsme s'accompagne d'une mauvaise prise en compte des recherches récentes en didactiques des langues portant sur l'élaboration des programmes et manuels scolaires. Le manque de références scientifiques et didactiques, les délais extrêmement courts pour la rédaction et l'édition des manuels expliquent les défauts des livres scolaires issus de la dernière réforme. L'absence de base méthodologique et didactique pour l'écriture des manuels scolaires de français du secondaire a largement compliqué le travail des auteurs. Les manuels semblent être « subjectifs ». Ils sont accusés d'en rester à une description partielle de la langue – réduite à la dimension linguistique – au détriment d'une prise en compte des autres dimensions et surtout les dimensions interculturelle/transculturelle.

La sensibilisation aux valeurs interhumaines, thématique à forte dimension sociale et éducative doit être traitée d'une manière qui permet l'implication de l'élève et la création de problématisation, moteur de réflexion chez l'élève d'où l'acquisition de comportements positifs et la construction de valeurs. Aujourd'hui, les réponses ne sont plus fournies de façon si évidente. Dans cette optique, l'école a le devoir de cultiver et de développer ainsi les valeurs qui conduisent à la lutte contre l'intolérance, le racisme et l'indifférence, etc. Les programmes et les manuels scolaires de français restent la traduction matérielle des logiques politiques et idéologiques.

Il existe des risques que les jeunes, sans accompagnement ni réponses à leurs questions, se tournent vers des sources d'information souvent marquées par des remarques, et/ou moralisatrices. Il convient d'être davantage attentifs face à des attitudes intolérantes ou violentes qui peuvent se mettre en place entre adolescents autour des questions liées à la culture et face à de nouveaux phénomènes comme l'amplification de ce phénomène par l'outil numérique par exemple. La construction pour les adolescents d'une culture choisie et libérée de certains risques passe par une éducation à l'interculturel qui met en avant une information claire et qui ne porte pas de jugement, le respect de l'Autre, la prévention des violences et liées à l'orientation et le développement d'un esprit critique. Or, ces enjeux, qui font pourtant partie des taches de l'école , ont longtemps été ignorés par les concepteurs des programmes et les actions pédagogiques mises en place, comme le montre les manuels, que nous venons d'analyser.

Que ce soit en vue des finalités de conception des programmes, des curriculums ou des manuels, les grands défis identifiés ici affirment tout d'abord la nécessité de disposer de connaissances et de méthodes qui permettent d'aborder efficacement la pluridisciplinarité du sujet et l'ouverture sur les autres cultures. Pour devenir un outil d'enseignement acceptable, un manuel doit d'être élaboré par des spécialistes, capables d'opérer l'indispensable transposition didactique.

3. Quel parti didactique tirer de tels manuels

Le manuel a une fonction fondamentale pour l'apprenant ; il est sa ressource principale. Il le protège, le rassure, s'adapte à ses besoins, lui donne confiance en lui et en l'autre, lui communique des valeurs, lui donne ses repères éducatifs, lui transmet des références culturelles etc. L'éducation à l'interculturel fait partie des repères essentiels transmis par le manuel, en référence (ou en opposition) bien souvent à leur propre éducation : mode de relations parents/enfants; respect de l'autre ; la tolérance aux différences; etc. Les manuels ont donc une place essentielle dans l'éducation à l'interculturel. On s'interrogera ici non pas sur la raison d'être des manuels, mais sur la structure et le contenu de ces derniers. On peut, de ce point de vue, se contenter sur l'efficacité des manuels et de leur utilité.

Aujourd'hui, l'élaboration des programmes et des manuels scolaires est au cœur de l'actualité. En effet de telle problématique qualitative est corroborée par une recherche quantitative. Beaucoup de chercheurs ont rassemblé des preuves empiriques montrant la forte corrélation entre les programmes éducatifs et les besoins réels des apprenants. L'instruction et besoins demeurent aujourd'hui, la force vive de l'esprit moral de la société. Ce faisant, le manuel joue un rôle essentiel à l'école.

Le manuel devra être fondé sur les valeurs authentiques du peuple algérien et ses traditions millénaires basées sur l'attachement aux fondamentaux de l'identité nationale unifiée ainsi que sur l'interaction positive et l'ouverture sur la société du savoir et les dernières nouveautés.

Malheureusement, l'espace culturel est de plus en plus réduit par une idée que la culture est une question uniquement privée. Cette tendance est déconcertante, surtout pour les élèves. Malgré cet empiètement, le rôle de la culture dans la société demeure indispensable.

4. Pour un ajustement des manuels

Nos manuels sont sobres, il importe de les réviser pour éliminer les stéréotypes négatifs et de reformer l'enseignement du FLE pour mettre l'accent autant sur les transformations sociales. Réviser les manuels scolaires et autres supports pédagogiques, en vue de vérifier s'ils correspondent aux approches éducatives fondées sur les compétences. L'objectif est de faire concorder les manuels aux programmes et textes officiels.

Un bon manuel doit être manipulable et doit s'user le moins possible. Il faut aussi porter une grande attention à l'aspect extérieur, à l'attractivité des pages à la lisibilité de l'écriture et à la qualité du contenu. Si on n'a pas envie d'ouvrir un manuel ou si on a du mal à lire ce qu'il y a dedans, on n'apprend guère - voire pas du tout.

Si les manuels ont déjà été révisés et modifiés ces dernières années, il s'agit cette fois-ci de s'assurer qu'ils correspondent à l'esprit des programmes et curriculums, que les contenus soient mis à jour et revus suivant contexte algérien mais aussi international. L

élaboration de nouveaux manuels qui conviennent à un État aussi diversifié et disparate s'annonce comme un exercice particulièrement acrobatique.

Aujourd'hui, le mouvement pour la révision des manuels a le vent en poupe, et tous les algériens, spécialistes ou pas, estiment dans leur grande majorité que notre système éducatif va très mal. Si les manuels ont déjà été révisés et modifiés ces dernières années, il s'agit cette fois-ci de s'assurer qu'ils, correspondent à l'esprit des programmes et curriculums, que les contenus soient mis à jour et revus suivant contexte algérien mais aussi international. L'élaboration de nouveaux manuels qui conviennent à un pays aussi diversifié et disparate s'annonce comme un exercice particulièrement acrobatique.

Chaque jeune a besoin d'informations différentes en fonction de son âge, de son développement et de son parcours de vie : à 16 ans, l'adolescent a d'autres besoins en matière d'information qu'à 10 ou 12 ans. Ainsi, l'éducation à la l'interculturel est un sujet vaste aux contenus évolutifs pour accompagner, l'adolescent à la vie d'adulte. L'éducation à la l'interculturel doit se baser sur des contenus adaptés aux différences de maturité des élèves et partir avant tout des questions posées par les élèves. Il s'agit de ne pas participer d'un discours normatif ou imprégné de stéréotypes, mais au contraire, de fonder son intervention sur des informations objectives et scientifiques.

Avant de changer les manuels, il faut savoir quoi enseigner et éviter de se rattacher à des modèles abstraits. Toutes réformes qui ne passent pas seulement par une révision des manuels, mais aussi par un changement des pratiques. Il paraît alors pertinent, pour relancer la dynamique des manuels et s'assurer de l'effectivité de leurs missions, d'apporter des précisions sur leur mise en œuvre dans les circulaires, les programmes et guides pédagogiques.

Conclusion

L'apprentissage de l'interculturel offre l'importance de travailler ensemble, la solidarité, le respect, l'appartenance à une culture. Un dialogue quotidien avec votre l'Autre est nécessaire pour lever les éventuelles ambiguïtés. Ce dialogue permettra à l'apprenant de faire un bilan sur les actions passées et de planifier les actions à venir. Il peut être utile de programmer des entretiens bilatéraux, même virtuels. La relation avec l'Autre n'est pas univoque, mais réciproque. La chance de s'identifier aux perspectives de l'autre; c'est une expérience respectueuse qui consiste à tenter de «se mettre à la place de l'autre», sans pour autant prétendre vivre ce que vit l'autre. L'interculturel permet d'expérimenter et d'apprendre la vraie solidarité, en ayant foi en la force de la coopération. L'apprentissage interculturel dans ce contexte, est aussi une façon de découvrir notre propre capacité d'action.

Le dialogue est, de l'avis général, un outil efficace pour renforcer la résilience des institutions et des personnes et un moyen de lutter contre l'expansion de l'extrémisme, de la violence et des situations de fragilité à l'échelle mondiale. Mais, en raison de la rareté de données pertinentes sur les pratiques et les politiques, il est difficile d'évaluer les capacités dont disposent les sociétés pour faciliter le dialogue. La conséquence de ce manque a été une fragmentation conceptuelle, un engagement opérationnel limité et une réticence à utiliser des données factuelles comme base des politiques et actions destinées à promouvoir un dialogue fructueux. Aujourd'hui, le paysage mondial se caractérise par une diversité de peuples, de communautés et d'individus vivant dans une proximité toujours plus grande. Les participants soulignent que la connaissance et le respect de la culture de l'autre, la connaissance du contexte culturel (y compris de sa propre culture) et la confiance renforcée dans la société améliorent les compétences interculturelles. Les résultats mettent en relief le rôle crucial des établissements d'enseignement. Le défaut de coordination qui existe parfois entre les autorités nommément en charge du dialogue interculturel au niveau national est source de doubles emplois entre les secteurs. En cas de centralisation des politiques de dialogue interculturel, les institutions.

Plus encore, elles démontrent que les différentes sociétés disposent en réalité d'un large éventail de pratiques sociales et culturelles véritables forces motrices du dialogue interculturel. Néanmoins, l'analyse des manuels révèle la nécessité de mieux comprendre

les déterminants précis permettant un dialogue tangible, les dimensions d'un environnement qui le favorise, ainsi que les types d'interventions nécessaires pour renforcer l'efficacité du dialogue.

Troisième Chapitre

Cadrage méthodologique et analyse des données

I. ELEMENTS METHODOLOGIQUES

Nous devons commencer par préciser notre point de vue, nos centres d'intérêts et la démarche méthodologique que nous appliquons à notre champ d'étude. Ce chapitre est scindé en deux sections. La première est constituée de quelques repères méthodologiques portant sur : la méthodologie de recherche adoptée, le contexte, le constat, le corpus et enfin les objectifs. La deuxième section est consacrée à la recherche sur le terrain et à l'analyse des données

1. Orientations méthodologiques

1.1. Méthodologie de recherche

Dans l'ensemble, et en toute modestie, nous jugeons notre approche méthodologique générale appropriée et en adéquation avec la nature de notre étude. Nous proposons d'abord, une analyse descriptive et analytique à partir d'un corpus de trois manuels pour atteindre les objectifs de ce mémoire. Ensuite, l'analyse conjointe des manuels, des entretiens, des observations de séances de classes et enfin des réponses de notre questionnaire, nous a permis une complémentarité entre les investigations qualitatives et quantitatives. Ces deux approches s'enrichissent mutuellement et nous considérons que dans son ensemble elles se sont prouvées être des approches pertinentes pour notre thèse.

L'analyse est d'abord descriptive. Elle s'intéresse à décrire le contenu de chaque manuel, elle vérifie ensuite, la conformité des manuels aux instructions officielles et aux programmes, elle étudie enfin l'efficacité de l'acte d'enseignement / apprentissage du FLE.

L'étude ensuite, est conçue pour permettre de déceler les aspects positifs et les aspects négatifs dans les manuels. Pour cela, une grille d'évaluation a été élaborée, elle est appliquée dans l'évaluation des trois manuels car les objectifs de l'enseignement de FLE au secondaire sont les mêmes.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à décrire les manuels, à apprécier leur degré de conformité aux programmes en vigueur et à se prononcer sur leur qualité. La deuxième analyse avait pour fonction l'analyse de l'ensemble des

textes supports, une priorité a été accordée au dernier projet dans chaque manuel, là où apparait le texte littéraire comme objet d'étude.

1.2.Contexte

Depuis quelques années, tout le monde en Algérie, se plaint d'une baisse sans précédent du niveau des élèves en français. Dans un tel contexte, le Ministre de l'Education Nationale, sous l'égide du président de la République et, le soutien du gouvernement et, par le biais de la Commission Nationale de la Reforme a tenté d'apporter des solutions en préconisant une refonte globale du système éducatif. La commission Nationale a proposé, également, la rénovation des programmes, des contenus et des manuels scolaires.

Le problème est complexe et ne se résume pas uniquement aux contenus, il est plus englobant et couvre d'autres facteurs. Au-delà des facteurs pédagogiques, assurer la qualité de l'éducation requiert la prise en considération d'autres paramètres, notamment une bonne gouvernance du système éducatif et de la mise en œuvre d'une politique éducative loin de toutes considérations idéologiques ou politique. Une problématique complexe, difficile à cerner, et qui se pose aujourd'hui comme un défi, une priorité de premier plan à relever par l'Algérie.

Quant à l'enseignement des langues étrangères en général, le français en particulier, continue à être au cœur des préoccupations de nombreux partenaires : enseignants, inspecteurs, syndicats et parents et élèves. C'est ainsi, que la question de l'enseignement du français est toujours soulevée et demeure un sujet de débats interminables. Prenant en compte les difficultés et le faible niveau dont les résultats de chaque année témoignent.

Toutes les énergies nationales convergées vers un même objectif pour mener une réflexion approfondie sur la qualité de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement du français.

1.3. Constatations

De manière générale, notre étude s'organise autour de deux constatations:

- Une première constatation émane de notre pratique, en tant qu'enseignant au secondaire de 1995 jusqu'à 2008 et en tant qu'enseignant à l'université depuis 2009, qui propose sur le faible niveau des apprenants en français. Ce constat n'est pas fait seulement par des enseignants, des représentants des parents d'élèves, mais aussi par les hauts responsables des secteurs de l'éducation. Depuis la mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien, en 2000, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, est introduit en 2006 - 2007 à partir de la 3ème année primaire, après deux ans de la scolarisation, alors qu'il se faisait à partir de la quatrième année primaire et il se prolonge jusqu'à la troisième année secondaire. Certes, la volonté de l'État et les efforts des uns et des autres sont consentis pour améliorer l'enseignement/apprentissage de cette langue.

  Cependant, un recul d'intérêt, une baisse de niveaux et des résultats faibles sont constatés ces dernières années, mêmes certains étudiants universitaires éprouvent énormément de difficultés aussi bien à l'oral qu'à l'écrit

- Une deuxième constatation, et non la moins importante, concerne le manuel scolaire son usage en classe, ces contenus et son influence sur ses usagers. En effet, le manuel scolaire constitue un outil incontournable dans l'enseignent/apprentissage du FLE, notamment pour les lycéens. Par le même, nous pensons que le manuel motive de façon efficace l'appropriation de cette langue. Toutefois, nous avons constaté que les manuels du secondaire n'ont pas beaucoup d'influence sur les lycéens.

1.4. Corpus

Notre corpus a touché l'ensemble des manuels de français du secondaire. L'analyse des manuels a ciblé particulièrement la place de la littérature (les pratiques littéraires) et les références culturelles, interculturelles et transculturelles dans ces manuels. Le corpus de la présente recherche est limité aux manuels scolaires, issus de la dernière réforme du système éducatif, approuvés par le Ministre de l'Education.

À noter ici, que notre examen à porté d'abord et avant tout sur les manuels des élèves. Le guide de l'enseignant a été parcouru pour déterminer s'il offre des informations supplémentaires pouvant jeter la lumière sur des positions et présupposés des auteurs à travers les informations complémentaires et les consignes données aux enseignants pour exploiter les informations et activités contenues dans les manuels des élèves.

1.5. Objectifs

Notre recherche peut se définir comme étant une démarche descriptive, analytique et évaluative. Elle vise deux types d'objectifs.

1.5.1. Objectif général :

L'objectif général est de faire un état des lieux, de questionner l'efficacité des manuels de français du secondaire, d'identifier les facteurs, de faire le bilan des mesures prises en vue d'améliorer la qualité des manuels et par conséquent l'enseignement du FLE.

1.5.2. Objectifs spécifiques :

Pour en savoir davantage sur la problématique de notre recherche, des objectifs spécifiques, en lien avec l'objectif général, ont été fixés dans le but d'apporter plus de clarté et de précision. Ils peuvent se formuler comme suit :

1.5.2.1. Objectif didactico-pédagogique :

Préciser le statut accordé aux pratiques littéraires au sein du dispositif didactique et pédagogique d'apprentissage du FLE, autrement dit, celui du rôle de ces pratiques dans l'acquisition d'une compétence interculturelle – transculturelle. En effet, pour parvenir à une posture interculturelle – transculturelle d'analyse, il ne suffit pas de questionner le texte littéraire comme on le fait avec un autre type de texte, mais il est nécessaire de le caractériser au point de le différencier.

1.5.2.2. Objectif pragmatique :

L'ancrage de l'apprentissage dans un contexte pragmatique basé sur l'intérêt d'apprentissage le FLE, en décrivant la langue comme un instrument pour des besoins pratiques de la vie. Ainsi, l'apprenant réfléchira à la manière pour s'y prendre efficacement ; pour cela, deux conditions sont indispensables.

1.5.2.2.1. Le souci de la motivation :

On peut supposer que lorsque l'apprenant aura compris l'importance de la compétence communicative dans une langue. La nécessité, pour l'apprenant, d'obtenir une satisfaction affective et fonctionnelle est la motive à apprendre et par la suite de comprendre l'utilité de l'apprentissage.

1.5.2.2.2. L'intelligibilité de l'enseignement/apprentissage du FLE :

Ce point est capital dans l'enseignement du FLE. L'apprenant doit pouvoir comprendre que l'échec de l'apprentissage ne relève pas en général d'un problème d'intelligence, mais est lié surtout aux mauvaises représentations et/ ou à des facteurs socioculturels ou affectifs. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est d'aller jusqu'à la construction d'une représentation valorisante chez l'apprenant pour qu'il puisse développer une attitude positive vis-à vis de la langue française.

1.6. Les limites de la recherche.

Malgré l'analyse du quasi totalité des textes proposés, quelques uns notamment ceux proposés comme supports d'activités et ceux de la rubrique « Lire » (manuel 3ème P. 221) et « Florilège » (manuel 2ème P 199) ne font malheureusement pas partie de notre analyse.

De surcroit, le corpus analysé se limite uniquement aux textes destinés à être analyser effectivement en classe. En revanche, à notre avis, ces limites représenteraient autant de pistes de recherches futures relatives à cet objet de recherche.

II. CADRE PRATIQUE : OBSERVATION DE CLASSES, ENTRETIENS ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

1. Observation de séances :

Selon MARCEL POSTIC et JEAN-MARIE De KETELE «*l'observation est un processus dans la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération.*»[1]

Pour cette raison, notre recherche s'appuie sur des observations de séances de classe fréquentes et pendant une durée d'un mois, dans trois classes de niveaux différents. Ces observations avaient pour but de saisir en profondeur les pratiques des enseignants dans une gamme très large de situations de classe ; elles servent d'outil pour chercher des éléments de réponse à la question suivante : que se passe-t-il réellement en classe?

Cette observation porte sur la présence du manuel, comme l'unique outil de travail pour l'enseignant et l'apprenant et sur son exploitation pendant les différentes étapes du déroulement du cours. Une observation globale avec une prise de note assez exhaustive.

Pour l'élaboration de notre grille d'observation (que nous présentons en annexe), nous nous sommes inspirés de celles déjà élaborées et utilisées dans des contextes différents et pour des situations différentes. A ce sujet, nous nous sommes inspirés aussi de celle de Postic (1981).

Il était important pour nous d'adapter cette grille à notre domaine d'analyse. Dans le but de recueillir le maximum d'informations possibles, relatives aux différentes activités en classe, au comportement de l'enseignant et de l'apprenant, nous avons proposé une grille d'observation assez détaillée et facile à utiliser.

Nous avons en effet choisi de décrire de manière aussi précise que possible des comportements d'enseignants. En ce qui concerne les apprenants, ceux-ci ont fait également l'objet d'une observation. L'objectif de cette observation était de chercher à saisir des transformations chez certains élèves en ce qui concerne la compréhension

[1]POSTIC M, DE KETELE J-M ***: Observer les situations éducatives,*** PUF, 1988, p.**13**

du monde scolaire et le rapport à l'école. Pour cela, nous avons effectué une observation de leurs comportements, de leurs interactions entre eux et avec l'enseignant.

Lors de nos observations, nous avons été amenés, à certains moments, à constater certaines pratiques qui nous paraissent, de manière plus ou moins évidente, ne pas être idéales. Il s'agit là de quelque chose de tout à fait normal : sur la masse des situations et des pratiques observées, toutes ne peuvent être exemplaires.

1.1.Echantillonnage

Au total, notre échantillon final est constitué de trois enseignants : deux femmes et un homme. Ils ont entre 7 et 23 ans d'ancienneté. La première enseignante a en charge une classe de 3ème Lettres et langues, la deuxième enseignante à une classe de 1ère Lettres, quant à l'enseignant on lui a confié une classe de 2ème Lettres et langues.

1.2. Période

Les observations ont été effectuées de manière fréquente de l'ordre d'une demi-journée par semaine. Durant la période d'un mois (entre mi-avril et la fin de mai) nous avons tenté de croiser les pratiques des enseignants et les réactions des apprenants.

1.3.Classes choisies

Le terrain d'enquête pour nos observations de séances en établissement se situe exclusivement dans un seul lycée pour son implantation géographique au centre ville et pour sa réputation.

Trois classes ont été choisies, conjointement pour nos observations pour servir de terrain d'enquête. Il s'agit de trois classes de grande taille. Nous avons fait le choix d'observer deux séances dans chaque classe pour notre étude (avec prise de notes).

1.4. Présentations et descriptions des séances d'observations

Nous tenterons donc d'analyser chez les enseignants observés la manière dont sont conduits les projets ou les activités proposées. Cette analyse se fera en fonction des différents axes suivants :

-**La thématique abordée**:

S'agit-il d'une thématique culturelle/interculturelle/transculturelle ou littéraire, ou bien scientifique, etc.? Ces thèmes correspondent-ils aux objectifs du programme, en relation avec une certaine représentation des élèves ?

- **Le savoir à enseigner** :

Présence d'apprentissages que les élèves sont amenés à développer pendant la réalisation du projet ou de l'activité ? Ces apprentissages ont-ils une place centrale ou marginale dans le manuel ?

- **Les pratiques de classe des apprenants** :

Les apprenants travaillent-ils selon une logique d'efficacité ou d'apprentissage ? Comment l'enseignant fait-il pour contrôler les risques liés à cette situation ? Y a-t-il un déplacement de la mobilisation vers un objectif culturel/interculturel ? Comment ?

- L'articulation entre « le savoir scolaire à transmettre » et « le savoir attendu par les apprenants » :

L'enseignant présente-t-il à travers le manuel un savoir de « contexte réel » comme parallèle à un savoir purement scolaire, ou bien ce savoir est-il mis en relation avec les apprentissages scolaires ? Comment se fait cette articulation ? L'enseignant fait-il apparaître la rupture entre le regard scolaire et le regard quotidien ?

- **L'exploitation des activités** :

Il s'agit de mettre en place concrètement la situation d'apprentissage pour l'apprenant. Pour cela, il faut varier les activités, trouver celles qui intéressent les élèves, les surprennent, les fassent réagir, favoriser la prise de parole, la communication , proposer aux élèves de réaliser des tâches, des projets concrets,… autant de pistes à explorer pour (re)donner aux élèves le goût du français et prendre soi-même du plaisir pendant son cours.

En résumé, l'exploitation pédagogique des activités permet donc :

- de mettre en place concrètement la situation active d'apprentissage pour l'apprenant ;
- d'assister l'apprenant pendant sa tâche de résolution de problème ;
- d'apprécier la progression tant individuelle que collective des apprenants;
- d'entretenir sa motivation.

- **Les pratiques de l'enseignant** :

Outre la démarche proposée par le manuel, l'enseignant met-il en place d'autres stratégies pour transmettre le savoir prévu par les programmes?

Ces observations permettent de se demander si les manuels, tels qu'ils sont conçus, répondent aux besoins des uns aux attentes des autres.

1.4.1. Observation des pratiques enseignantes : recueil des données

- **Niveau :** première année Lettres
- **Observations fréquentes dans la classe :** Deux séances
- **Première séance : Compréhension de l'écrit** (01h00)
  - **Projet 4 :** Etude d'une nouvelle

Texte support : Vie de marin " Le K"

Informations Générales

Nom de l'enseignant(e) :	"A"
Nom de l'établissement	Lycée mixte de Barika

Classe (niveau) : Nombre des élèves	La première séance d'observation à laquelle nous avons assisté était adressée aux apprenants de la 1ère année, option Lettres 39
Date :	Lundi 21 /04/2014
Cours (01h00 minutes) : Compréhension de l'écrit	Projet3: Ecrire une petite biographie romancée Objet d'étude : La nouvelle Séquence 3:Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dires Texte support : Vie de marin
Objectifs et compétence(s) visé(s) :	- Lire et comprendre un texte - Répondre à un questionnaire - Faire le résumé
Description de la situation:	Dans la situation présentée ci-dessous, les élèves sont invités à observer, lire et répondre aux questionnaires. **► La pré-lecture :** Il s'agit de développer chez l'élève les stratégies lui permettant de faire le point sur ce qu'il va lire. C'est une activité de motivation. Elle lui permet d'anticiper sur le contenu et de formuler des hypothèses. C'est aussi le moment de mobiliser les connaissances linguistiques permettant la compréhension du document à lire et comprendre. Cette phase vise la compréhension globale du document à lire. L'enseignante demande aux élèves d'observer Une fois la classe réunie et après un moment d'échanges autour de ce qui été fait la séance précédente, l'enseignante demande élèves d'ouvrir le manuel et d'observer attentivement le texte page178 (une tentative de mobilisation cognitive des élèves). Après un moment d'observation (**7 min),** chaque élève énonce ses réponses. L'enseignante les reformule oralement (**3 min environ).** **► La post-lecture :** C'est la phase la plus importante de la compréhension de l'écrit. Elle correspond à la compréhension de détail. Pour vérifier la compréhension du texte, Dans un premier moment, l'enseignante a lu le texte à haute voix avec fluidité et de manière expressive. Deux élèves ont également lu le texte **(10 min).** La lecture est suivie d'un deuxième moment**(20min)** au cours duquel les apprenants répondent au questionnaire accompagnant le texte. À cette phase, l'enseignante explique, oriente et invite les élèves à chercher les bonnes réponses. Les élèves travaillent individuellement. Après un moment de recherche, chaque élève énonce ses réponses,

	l'enseignante les écrit. Quelques questions provoquent des réactions. Nous ne reformulons ici que les réactions liées à l'analyse de la Nouvelle « Le K ». **►Trace écrite : le schéma actantiel** **construction du schéma, synthèse partielle (8min)** D'abord, l'enseignante explique aux élèves que le schéma actantiel permet de connaître et de comprendre le rôle que jouent, dans un récit, les différents personnages. Elle aide, ensuite, les élèves à collecter les idées et à élaborer un plan de travail. Par des questions, elle amène les élèves à trouver les personnages de l'histoire et le rôle de chacun d'eux à. Les élèves prennent tour à tour la parole. Pendant ce temps, l'enseignante note les bonnes réponses. **► Synthèse et copiage : (10min)** L'enseignante termine par une synthèse dans laquelle elle rappelle que dans un récit, il y a trois types de personnages : le héros, les adjuvants et les opposants. A la fin du cours, elle demande aux élèves de recopier le schéma sur leurs cahiers scolaires, en se servant de stylos ou des crayons de couleur différente.
Observations :	Le niveau de la classe de 1ère AS de 39 élèves est moyen en Français. La majorité des élèves ne participait pas, seulement quelques-uns. Animer une séance de lecture analytique demande à la fois rigueur, souplesse et créativité à l'enseignant qui ne perd pas de vue ses objectifs par rapport à une classe donnée mais s'adapte aux réactions des élèves dans une démarche de co - construction du sens.

- **Deuxième séance : Activités** (01h00)

Informations Générales

Nom de l'enseignant(e) :	**"A"**
Nom de l'établissement :	**Lycée mixte de Barika**
Classe (niveau) : Nombre des élèves :	1ère année, option Lettres 39
Date :	**Mercredi 07/05/2014**
Cours (01h00 minutes) :	**Projet 3 :** Ecrire **une petite biographie romancée**

Point de langue	**Objet d'étude : La nouvelle** **Séquence 3 :** **Activité : conjugaison (les temps du récit)**
Objectifs et compétence(s) visé(s) :	**Savoir utiliser les temps du récit**
Description de la situation:	. Nous avons observé cette classe durant une séance d'une heure durant laquelle les élèves ont fait des exercices sur les temps du récit. **► La pré activité : (10min)** L'enseignante explique aux élèves ce qu'ils vont faire. **► L'activité :** La séance se structure autour des exercices empruntés au manuel. Les consignes des exercices grammaticaux semblent elles aussi bien comprises, et ne nécessitent donc pas de traduction. L'enseignante demande aux élèves d'effectuer ce travail sur le cahier de brouillon. Elle leur indique qu'ils ont quinze minutes de réflexion. Chaque apprenant travaille seul, d'une part, il ne s'agit que de compléter des exercices de conjugaison tirés du manuel, sans réel but ni projet, et d'autre part, il n'existe aucun enseignement des habiletés de coopération ni d'évaluation du fonctionnement du groupe. .Après (**15min),**l'enseignante désigne successivement différents élèves, levant la main ou non, pour lire et répondre aux questions ;Plusieurs élèves n'ont pas terminé le travail. L'enseignante les rassure en disant : « Ce n'est pas grave si vous n'avez pas le temps de finir. Ce n'est pas grave si vous vous trompez. » certains élèves apportent des compléments et réagissent fréquemment aux réponses données. L'enseignante corrige les exercices en se servant du tableau et en faisant intervenir des élèves. L'enseignante veille à ce que les élèves portent une attention particulière à la correction afin qu'ils en tirent profit. Après une correction traditionnelle, l'enseignante demande de recopier la correction des exercices sur leurs cahiers.
Observations :	L'ambiance est calme. De façon générale, les apprenants ont pu répondre puisqu'il s'agissait d'exercices de conjugaison déjà vus dans les années précédentes. De ce fait, la classe était plus ou moins active même si la plupart des apprenants manquaient des outils nécessaires pour la bonne communication (formulation convenable des phrases). les exercices proposés ne posant généralement pas de problèmes.

- **Niveau : Deuxième année**

Observations fréquentes dans la classe : Deux séances

- **Première séance :** Compréhension de l'écrit

Informations Générales

Nom de l'enseignant (e) :	**M F Homme**
Nom de l'établissement	**Lycée mixte de Barika**
Classe (niveau) : Nombre des élèves	**2ème Année Lettres et Langues étrangères** **35**
Date :	**Mercredi 23/04/2014**
Cours (01h00) : Compréhension de l'écrit	Projet 4 : Etude d'un texte théâtral Objet d'étude : Le discours théâtral Séquence 1 : scénariser un texte Texte support : Monsieur Moi
Objectifs et compétence(s) visé(s) :	Faire découvrir le texte de théâtre, en tant que genre littéraire avec ses spécificités.
Description de la situation:	► **La pré-lecture :** Phase de recherche individuel/écrit(10 min**)** La séance à laquelle nous assistons en fin de matinée est consacrée à la lecture et à l'expression écrite. La classe étudie le texte "Monsieur Moi" de Jean Tardieu. C'est une étape de visualisation de la forme d'un texte de théâtre, pendant laquelle cette première partie de la séance, deux élèves effectuent, seuls, une recherche sur les ordinateurs ► **La post-lecture :** Lisez le texte en prenant la place d'un personnage. (Lecture par 2) phase d'autonomie où à tour de rôle chacun se place en temps qu'acteur puis en spectateur. Les élèves se corrigent ensemble sur la mise en scène/espace du texte et sont amenés à comprendre par eux même le jeu de scène. **Mise en commun/correction oral/collectif** . L'enseignant intervient ponctuellement, le plus souvent pour amener les élèves à se corriger, apporter des précisions ou signaler la relation éventuelle avec le cours de la veille. Il vérifie la bonne

	compréhension du texte en demandant des explications sur certaines formules difficiles ou pouvant prêter à confusion. ►**Trace écrite :** Elle est un outil élaboré en commun qui sert à résumer et à se remémorer les éléments importants d'une leçon. Il s'agit ici de tableaux à compléter pp 157 158 159. L'enseignant s'assure de la bonne compréhension des consignes. Il précise que pour compléter les tableaux, il faut développer un peu et non se contenter d'écrire un mot ou deux. Pour clore la séance l'enseignant fait lire collectivement les tableaux complétés avant de demander aux apprenants de les recopier.
Observations :	La relation entre le professeur et les élèves est très satisfaisante. En effet, les élèves n'hésitent pas à plaisanter avec leur professeur et réciproquement. Monsieur M F utilise beaucoup l'humour et taquine gentiment ses élèves. Les élèves ne participent pas beaucoup mais certains n'hésitent pas à poser des questions et à répondre à celles qui sont posées par leur enseignant de manière spontanée. Les bavardages sont fréquents. Notre enseignant veut favoriser les échanges entre le groupe de classe. Il ne veut pas d'une classe très silencieuse et il préfère que les élèves s'entraident.

- **Deuxième séance :** Exercices (01h00)

Informations Générales

Nom de l'enseignant(e) :	MF
Nom de l'établissement	Lycée mixte de Barika
Classe (niveau) : Nombre des élèves	2ème Année option : Lettres et Langues étrangères Il y avait 35 élèves dont une grande majorité de filles.
Date :	Dimanche 11/05/2014(11 h à 12h.**)**
Séance :Exercices point de langue	Projet 4 : **Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir** Séquence 1 : **Scénariser un texte** **Exercices** (discours rapporté) : pages 185-186-187
Objectifs et compétence(s)	Identifier deux manières de rapporter des paroles et savoir transposer

visé(s) :	d' un style à un autre.
Description de la situation:	**► La pré activité :** La séance ici présentée est une leçon de grammaire sur le discours rapporté transformation passive en classe de 2ème AS. Dans un premier temps l'enseignant B explique aux apprenants qu'il existe différentes manières de rapporter les paroles ou les pensées d'un personnage : soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire d'un verbe de parole suivi d'une proposition subordonnée conjonctive. ou la pensée de quelqu'un. Après avoir annoncé l'intitulé du cours, B demande aux apprenants d'ouvrir le manuel les observer L'objectif visé par l'enseignant était d'initier ses élèves au style direct puis au style indirect. Après avoir écrit les phrases au tableau, l'enseignant « B ». a demandé à ses apprenants de les lire. Lors de cette phase lecture-observation, les élèves ont été appelés à repérer les signes typologique, ponctuation, les verbes introducteurs afin de distinguer discours direct/indirect. Ces éléments repérés ont contribué à la conceptualisation: la reformulation de la règle (retenons). **► L'activité :** **►Le lancement des consignes :** On a remarqué que les consignes sont données à la fois à l'oral .puis que les exercices ne sont pas fabriqués par l'enseignant, ils sont repris du manuel de l'élève. Une fois que les apprenants ont eu le temps qu'il faut pour les observer, "B" entame l'explication des exemples. Les explications se font sous forme de questions –réponses .Au niveau des exercices proposés, on a recours à la grammaire transformationnelle à travers des exercices de transformation où les élèves doivent transformer des passages du style indirect au style direct et vice-versa. La notion de discours rapporté traditionnellement traitée en grammaire semble relativement peu affectée par l'approche par compétence récemment introduite dans les programmes et les manuels : on insiste sur les transformations syntaxiques et morphologiques auxquelles donne lieu le passage d'un discours à l'autre mais on ne se place pas dans la perspective des reformulations que peut opérer l'énonciateur de son discours ni de ce qu'implique pour lui l'utilisation des différents styles. l'enseignant interrogeait les apprenants oralement, et essentiellement sur des connaissances déclaratives; la manœuvre

	s'apparente le plus souvent à des exercices structuraux. Pendant que les apprenants travaillent, l'enseignant fait le tour des tables pour aider les élèves mais sans faire le travail à leur place.« *On va s'arrêter maintenant, le temps est écoulé, on peut poser son stylo, ce n'est pas grave si on n'a pas fini, ensemble on va les corriger* ». Les élèves ont eu beaucoup de difficultés à le faire : ils ont de gros problèmes au niveau de la résolution d'équations et donc de systèmes d'équations. Notre enseignant explique encore une fois les règles de transformations et rajoute des exemples au feutre au tableau. La correction au tableau se fait par un élève qui a été choisi par l'enseignant. Pour clore cette séance, l'enseignant va mener une synthèse : "Le style direct et le style indirect sont deux manières de rapporter des paroles. Lorsque l'on transpose des paroles d'un style à l'autre, il faut bien à faire attention au changement de personne, des temps et des adverbes." Il est midi moins deux minutes, alors que le professeur parle mais cela est accepté par celui-ci, **les** élèves rangent leurs affaires et s'apprêtent à quitter la salle. « N'oubliez pas, dès mardi, partagez la vidéo », lance l'enseignant. « je compte sur vous.
Observations :	La majorité de la classe de 2AS était très moyenne et beaucoup d'élèves étaient en grande difficulté. Nous avions cours avec cette classe le lundi de Nous avons remarqué que M F a employé essentiellement une terminologie grammaticale traditionnelle dans le traitement de la subordonnée relative. Nous avons remarqué également que l'enseignant travaillait avec les mêmes élèves, qui étaient d'ailleurs d'un nombre très limité (en moyenne 8/35 élèves dans la classe)et qu'il marginalisait les autres, même s'ils manifestaient le désir de participer.

- **Troisième Année :**

- **Première séance :** Compréhension de l'écrit (01h00)

- **Observations fréquentes dans la classe :** Deux séances

  - **Projet 4 :** Etude d'une nouvelle fantastique

  - **Texte support** : « La Main » Guy de Maupassant

Informations Générales

Nom de l'enseignant(e) :	Mme DL
Nom de l'établissement :	Lycée mixte de Barika
Classe (niveau) : Nombre des élèves :	3ème Année Lettres et Langues étrangères 30
Date :	Dimanche 27/04/2014
Cours (01h00) :	Compréhension de l'écrit
Objectifs et compétence(s) visé(s) :	découvrir les caractéristiques du fantastique et l'incertitude entre le rêve et la réalité
Description de la situation:	D.L est considérée, dans son lycée, comme étant l'enseignante la plus expérimentée avec 26 ans d'ancienneté, celle pour qui la gestion de classe et la discipline des apprenants apparaissent au prime abord. La première phase importante du cours est l'accueil des élèves par l'enseignante. Notre enseignante accueille tous ses élèves sans exception afin de mettre une bonne ambiance dans la classe et créer une confiance entre elle et ses élèves. Après un moment tous les élèves sont installés et après une simple demande de calme ils se sont mis au travail. **► La pré-lecture :(observation du texte)** C'est l'étape avant la lecture. C'est un ensemble d'observations sensorielles et perceptives particulièrement orientées vers l'identification des signes, des couleurs, des formes, etc. qui préparent l'apprenant à la lecture. Elles intègrent des exercices de motricité auditive, visuelle, phonatoire, l'organisation spatio-temporelle, la connaissance du schéma corporel et la fonction symbolique. C'est une phase cruciale qui permet au lecteur l'entrée dans le texte et de formuler des hypothèses, avant même de lire le texte. Une lecture balayage afin d'extraire la présentation typographique du texte en relevant des indices comme le titre, sous-titres, la source…etc., et amener l'apprenant à dégager des hypothèses de sens plus fines. Elle permet à l'apprenant d'avoir : -Confiance en lui. -Le goût de lire. **►La lecture silencieuse :** Il s'agit d'une lecture individuelle dirigée par une ou plusieurs consignes qui orientent l'apprenant à construire le sens et entrer dans le texte. La finalité de cette étape est la compréhension détaillée du texte lu dans sa totalité.

	► La post-lecture : La séance de compréhension avec cette classe s'est déroulée comme suit: lecture magistrale, identification, hypothèses, axes de lectures sous forme de notes et synthèse (45 min 15 min consacrée au copiage). Et puisqu'il s'agissait d'une classe motivée, l'enseignante. varie les approches de lecture, méthodique ou analytique, ce qui lui donne la possibilité de procéder, vis-à-vis du texte lu, comme il entend. Les élèves lèvent la main et attendent d'être désignés pour prendre la parole. Durant toutes les séances de la compréhension de l'écrit, l'enseignante juge la majorité de ses élèves capables de lire un texte, d'émettre des hypothèses, de définir les axes de lecture du texte lu. L'apprenant, par la suite, intervient dans le déroulement du cours, raison pour laquelle l'enseignante créait une atmosphère d'entente afin d'atteindre les objectifs définis au début de la séance. **►Trace écrite :** Mme DL finit la leçon en demandant à ses élèves de copier l'encadré " Faire le point", une fois que la sonnerie retentit, elle garde les élèves en classe encore quelques minutes. Après deux minutes les élèves rangent leurs affaires et quittent la salle de cours
Observations :	La première chose à noter chez les élèves de cette classe est leur bonne maîtrise du français. Ils sont en effet capables de comprendre des textes relativement longs. Leur expression orale est de même très satisfaisante, le principal problème étant le manque de vocabulaire. La séance donne donc lieu à des discussions très intéressantes sur des thèmes aussi variés que les problèmes de l'adolescence, la politique ou les faits divers. De plus, leur compréhension lors des activités métalinguistiques est très bonne, Pour ce qui est de la langue parlée dans ce cours, on peut remarquer l'utilisation très majoritaire du français. Les activités métalinguistiques se déroulent complètement en français : l'enseignante explique un point de grammaire en français et le transcrit au tableau.

- **Deuxième séance : Activités écrites**

Informations Générales

Nom de l'enseignant(e) :	Mme DL
Nom de l'établissement :	**Lycée mixte de Barika**
Classe (niveau) : Nombre des élèves :	**3ème Année Lettres et Langues étrangères** **30**
Date :	**Dimanche 11 /05 /2014 10H00**
Séance (02h00) :	Activités écrites/orales
Objectifs et compétence(s) visé(s) :	Etudier la création d'un univers fantastique
Description de la situation:	De la même manière que la première séance, l'enseignante accueille ses élèves. Même si elle reste sur le ton de la plaisanterie, cette fois, elle essaye de calmer les élèves ; en effet les élèves arrivent souvent très dissipés du cours précédent. Les élèves se mettent plus difficilement au travail mais la plupart s'y met relativement vite. l'enseignante DL. a consacré trois séances aux activités écrites et orales l'activité orale, à savoir: la narration d'un phénomène étrange vécu. Il s'agit donc de formaliser à l'oral, à l'écrit, ce qui a été appris, de le fixer, de le placer dans un système organisé et cohérent de savoirs. La première séance à laquelle nous avons assisté, était une rédaction de la fin d'une nouvelle fantastique. L'exercice proposé par DL., lors de la première séance (une durée d'une heure), est la narration, activité qui nécessite une réflexion basée sur la logique. Le sujet de la narration était: «», c'était un prolongement du texte de Maupassant la Main. Ce genre d'activités, vise à créer chez l'apprenant la compétence rédactionnelle et lui permettre de l'évaluer. Quant au contenu, on en distingue trois composantes: la compréhension du texte, la langue et le sujet de réflexion (la production de l'écrit). S'agissant du déroulement, l'enseignante a donné à ses élèves, en bref, quelques consignes concernant l'accomplissement de la tâche,

	l'enseignante nous explique que cette séance est à la fois un complément à la séance faite avant sur ce même thème. Le sujet était préalablement préparé par les apprenants (travail hors classe). Il s'agissait d'un texte narratif. Il a été choisi de le travailler en deux séances (une durée d'une heure). Dans la première, l'apprenant est censé lire le texte, relever les idées essentielles et le répartir en deux parties afin de le schématiser; bien sûr cet objectif ne pourrait être atteint sans l'effort fournit par le professeur qui n'a pas cessé de poser des questions dans le but de faciliter l'explication et la compréhension du cours. Après l'avoir schématisé, le professeur dans la deuxième séance faisait un petit rappel du schéma déjà effectué: (observation, hypothèses, généralisation et résultat), car la rédaction devait s'effectuer à travers de plusieurs productions des élèves. .La méthode adoptée par l'enseignante (transcription et correction des fautes sur le tableau) permet aux élèves d'éviter ce genre de fautes dans les prochaines productions. La deuxième séance s'est intéressée à une activité autre que le débat et la discussion, une activité qui favorise la participation efficace des apprenants et l'échange des idées en respectant les paramètres de la situation de communication, c'était le jeu de rôles. Au cours de cette séance, DL intervient en formulant les questions et les réponses des apprenants pour mettre fin à tout type de blocage, allant même jusqu'à la suggestion d'autres pistes non abordées, pour redynamiser le débat. La fin du cours est, comme la séance précédente. L'enseignant consacre de nouveau quelques minutes pour le copiage du texte produit en classe, les élèves sortent à l'heure.
Observations :	Le taux de participation était élevé dans cette classe. Les élèves ne lèvent pas forcément la main pour prendre la parole mais cela reste organisé. Etant enseignant chercheur, nous étions subjugués par la présentation des élèves car une créativité très affirmée était au rendez-vous. Au cours de cette séance, l'enseignante. était totalement absente. C'étaient les apprenants qui avaient pris le relai.

Dans les classes observées, le protocole le plus courant consiste à entamer le cours à partir du manuel. Les enseignants n'ont jamais distribué des photocopies ni

utilisé aucun auxiliaire pédagogique. Le manuel reste le support essentiel de l'enseignement/ l'apprentissage. La situation est comparable dans les trois niveaux.

De prime abord, le manuel constitue un recueil d'exercices ou l'enseignant prépare son cours, mais il ne semble pas être une source de connaissances pour l'apprenant.

En outre, le manuel est, dans la quasi totalité des séances observées, présent sur la table « la priorité est plus de respecter le contenu et réaliser les exercices prévus dans les programmes » affirment plusieurs enseignants. Dans cette perspective, nous pensons que le manuel ne permet pas de créer dans la classe les conditions les plus favorables à l'enseignement/apprentissage du FLE. Il est à signaler également, que pour les enseignants, le manuel est indispensable mais ils reconnaissent la mauvaise qualité de ce dernier « Le manuel est indispensable pour le cours mais il n'est pas rentable affirment la quasi majorité des enseignants. »

En effet, nous avons remarqué que tous les enseignants dans les classes observées se contentaient exclusivement des quelques questions et exercices qui figuraient sur le manuel des élèves, contrairement à celui de la classe "B" qui trouvait toujours le moyens de capter l'attention de ses élèves, de les motiver, et de leur faire prendre la parole en puisant dans leur quotidien pour formuler des exemples ou des questions.

Par rapport aux autres niveaux, en classe de terminale, les enseignants accordent plus d'importance au manuel et respectent scrupuleusement toutes les directives du Ministère et les instructions des inspecteurs, baccalauréat oblige. En somme, les enseignants n'ont pas pris l'habitude de créer leurs propres documents photocopies à partir d'autres ouvrages, autres que le manuel scolaire. On constate que le manuel de 3ème année, toutes filières confondues, ne consacre aucune place à la méthodologie de l'épreuve de la matière au baccalauréat.

Pour toutes les séances de la compréhension de l'écrit, la trace écrite est indispensable, elle est élaborée collectivement et transcrite sur le tableau avant d'être recopiée sur les cahiers des élèves. Cette trace écrite prend la forme d'une synthèse finale de l'extrait étudié.

Nous avons clairement remarqué l'absence totale de ce type de travail qui caractérise la pédagogie de projet et cela durant toute la durée de l'observation. En effet, les enseignants avaient jugé que ce genre de travail n'était qu'une vraie perte de temps vu qu'ils l'avaient déjà expérimenté une fois, et que ce type de travail avait prouvé, selon eux, son inefficacité

1.4.2. Analyse des interactions

Tout au long de cette phase d'observation, on a assisté à des séances d'analyse de textes et des activités dans lesquelles, les enseignants essaient toujours d'encourager leurs élèves chacun à sa manière, ils les emmènent à prendre la parole et à s'exprimer librement afin d'être des éléments actifs au sein du groupe classe.

L'observation des pratiques de classes donne l'impression que le cours est dominé par le principe de la pédagogie traditionnelle au détriment de l'approche par compétences. Cette dernière insiste sur les activités d'intégration car le "savoir intégrer" fait partie de la compétence décrite par LE BOTERF en termes de savoir agir. Intégrer signifie : « *Etablir les liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes en mobilisant des connaissances et des savoirs* »[1]

Grâce aux activités d'intégration, l'élève apprend à réfléchir, à exploiter et à utiliser ce qu'il est censé avoir déjà acquis une fois qu'il est mis devant une situation qui le nécessite. Ces activités d'intégrations sont donc des exercices qui permettent aux élèves de développer la capacité d'analyser et de résoudre n'importe quelle situation dans la vie.

Enseignants et apprenants sollicitent sans cesse le manuel pour illustrer, expliquer, lire, ou travailler. L'enseignant respecte ainsi les instructions de la tutelle. Cependant, la classe est un milieu d'interactions sociales, humaines et pédagogiques par excellence. C'est un espace où les acteurs de l'acte pédagogique, le professeur et les élèves, devraient agir, interagir et déployer chacun ses efforts afin d'en tirer largement plaisir et profit dans un climat d'entente, de coopération et de respect

[1]ROGIERS, X,*: **l'approche par compétences dans le système éducatif algérien, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie***. ONPS, 2006, p.20

mutuel. Ainsi, pour être plus proche de ses élèves, l'enseignant doit partager avec ceux-ci leurs moments de joie et de tristesse et prendre en considération les caractéristiques de leur tranche d'âge. Il sera également très utile d'avoir au moins une idée sur les conditions de vie socio-économique de chaque élève, si l'on veut réussir l'enseignement surtout dans sa dimension humaine.

L'enseignant devrait aussi garder à l'esprit, avant d'imposer un texte ou une activité, qu'il est impossible de motiver les élèves et de les faire participer à un cours si le sujet ne répond pas à leurs besoins d'apprentissage, ou ne convient pas avec leurs capacités intellectuelles.

Dans ce sens, la participation des apprenants est un signe important si l'on veut parler des interactions. Grâce à elle, on peut savoir si l'apprenant est encouragé par le professeur, s'il en a peur ou non, s'il est motivé et intéressé par le cours et si son point de vue est respecté par les autres.

Dans ces séances observées, il n'y a guère de place pour l'interaction entre les élèves. L'observation est collective et dirigée par l'enseignant, elle est suivie par l'apprentissage des règles et des séries d'exercices pour mettre en place chez l'élève des réflexes et des automatismes.

Au cours des deux dernières séances avec les élèves de 3ème AS (une heure pour chaque activité écrite et orale), il était question d'assister à deux activités qui s'inscrivent dans la catégorie des travaux encadrés: l'exposé.

D'emblée, les enseignants observés, fournissaient un effort personnel, faisant appel à leur propre expérience pour pousser leurs apprenants à la participation et faire intervenir l'ensemble de la classe au déroulement de la séance, en utilisant les moyens de bord, disponible au lycée: manuel, tableau, marqueurs de couleurs.

L'enseignant est un exécutant qui forme des exécutants. On est loin de l'enseignant-chercheur et de l'apprenant-chercheur qui ensemble lient et relient leurs découvertes et leurs connaissances. La classe n'est plus un espace humain coopératif, mais un espace où se juxtaposent des élèves dirigés par un enseignant qui suit une partition sans se permettre une seule note créative.

2. Entretiens

Dans ce cadre, nous tenons à noter qu'il s'agit ici, des discussions informelles avec les enseignants permettaient également de questionner leurs pratiques : pourquoi telle chose se fait-elle ? Depuis quand ? En réponse à quel problème ? Dans quel contexte s'inscrit-elle ? Etc. Ces entretiens n'ont pas été retranscrits

Les entretiens conduits dans le même établissement étaient trop peu nombreux pour que l'on puisse en tiré des conclusions. De manière générale, l'intérêt porte au manuel de français est mince. Les enseignants énoncent des jugements contrastes. Sur la qualité des manuels, mais la non satisfaction domine dans les propos de ces derniers. A noter, à aucun moment, dans les entretiens le manuel n'apparait comme une priorité.

Certains enseignants interviewés ne se considèrent pas suffisamment formés ni outillés en matière d'éducation interculturelle. La description qu'ils font de leurs pratiques pédagogiques en salle de classe révèle qu'ils n'ont pas encore abandonné l'enseignement traditionnel de la littérature. Par ailleurs, leurs objectifs sont rarement décrits en termes d'acquisition d'une compétence de communication interculturelle/transculturelle. Toujours selon eux, il faut donc promouvoir davantage la nécessité d'intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE.

3. Enquête par questionnaire

À côté des séances d'observations et des entretiens que nous avons effectués, nous avons également, distribué une cinquantaine de questionnaires dans sept (07) lycées. Le choix du questionnaire comme outil d'investigation et d'analyse se justifie par la nature de notre travail de recherche et pour toucher un maximum d'enseignants**.** *«Les études qualitatives…sont le plus souvent conduites à partir d'enquêtes fondées*

sur de petits échantillons (quarante à soixante individus), permettant d'identifier et de hiérarchiser les caractéristiques de consommation de ces personnes.»[1]

Nous avons réalisé une recherche documentaire préalable pour acquérir les connaissances nécessaires pour la création de notre questionnaire nommé «Questionnaire sur le rôle du manuel scolaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE». L'enquête, réalisée pendant les mois d'avril et mai 2013, a été faite auprès des enseignants du secondaire de la Daïra de Barika. Notre échantillon est constitué de 30 enseignants en total. Pour la distribution des questionnaires, en général, il nous a fallu l'aide de plusieurs collègues afin d'assurer la transmission et le retour des questionnaires. La coopération de ces derniers a été essentielle pour notre enquête. Au final, 30 questionnaires ont été distribués, 25 (95%) nous ont été retournés remplis.

3.1. Choix des items et structure du questionnaire

Les questions posées varient entre des questions qui nécessitent une simple réponse par "oui" on "non", des questions ouvertes qui demandent une réponse précise avec justification et enfin, des questions à choix multiplient, ou l'enseignant doit choisir entre plusieurs réponses.

La plupart des questions dans notre questionnaire sont des items fermés à réponse unique de type «oui» ou «non». Ce type de questions, permet au questionné de répondre de façon rapide et facile. Il permet également de conduire le questionné à prendre position. De plus, les items fermés nous servent à mieux tester nos hypothèses. Les qualités évoquées, comme la facile comparaison des données et le simple traitement des informations, font des questions fermées l'outil privilégié des enquêtes par questionnaire. On peut dire que l'utilisation des items fermés constitue la règle dans la rédaction d'un questionnaire, l'emploi des questions ouvertes représente l'exception. A côté des items fermés, nous avons décidé d'inclure des questions de type «libre ou mixte» dans le but de donner aux enseignants interrogés l'occasion de s'exprimer librement leurs opinions. Enfin, un autre type d'items est

[1]BALFET, M, LOZATO-GIOTART, J. : ***Management du tourisme***, Pearson Education, France, 2004, P 139,

proposé, il s'agit des items à choix multiples. Ces questions permettent à l'enseignant de choisir celle qui convient le mieux à son opinion. Chaque question de notre questionnaire a été élaborée pour obtenir les informations pertinentes pour la validation de nos hypothèses.

Le questionnaire comprend quatre axes. Un premier, (Items : 1, 2, 3, 4,5, 6), comporte des items personnels et professionnels comme l'âge, le genre, s'y trouvent également des questions relatives à l'expérience professionnelle, nature du diplôme. Il s'agit d'une série de questions simples une sorte de prise de contact ou une familiarisation avec l'enseignant afin de gagner sa confiance et chercher son adhésion. Il est souhaitable de commencer par des questions d'information générale, qui rassurent, donnent confiance et nous ouvrent la voie. Avec ce genre de questions nous détendons l'atmosphère et faisons démarrer la communication.

Le deuxième axe, (Items : 7, 8, 9, 10, 11,12, 13, 14, 15, 25, 28, 29,30) comporte des questions sur les pratiques de classes des enseignants, les apprenants et les manuels ; caractérisant la formation pour lesquelles les enseignants ont indiqué leur degré d'accord ou de désaccord avec des appréciations en termes positifs ou négatifs.

Le troisième axe composé des items (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24) aussi sur des questions d'opinions, mais qui ne sont pas directement en rapport avec le métier. Il s'agit d'attitudes générales face à la question du projet pédagogique. Nous proposons d'examiner la relation entre les pratiques littéraires et les activités proposées dans les manuels, pour tenter de voir si elles contribuent effectivement d'une part, à accroître la motivation chez les apprenants, et d'autre part si elles apportent ce plus à l'enseignement/apprentissage du FLE.

La dernière partie du questionnaire adressée aux enseignants leur demandait d'évaluer les manuels leur contexte institutionnel, pédagogique et didactique.

Le dernier axe, (Items : 25, 26, 27), pose quelques questions sur la problématique culturelle, interculturelle et transculturelle, dans les manuels analysés.

Les quatre axes sur les quelles portent les 30 questions de notre questionnaire nous permettent de découvrir des informations clés pour cette thèse.

Pour mieux analyser les réponses nous avons groupé les questions en termes des informations recherchées ainsi qu'en termes du type de question et la modalité de réponse voulue:

1er Axe :

- **Informations sur l'enseignant**

Questions:	Information à obtenir:	Modalités de réponse:
1, 2, 3, 4, 5, 6	Age, Formation, Expérience professionnelle et classes enseignées	Questions de type «choix dans une liste d'items»

2ème Axe Informations sur : les pratiques de classe, apprenants et manuel

Questions	Information à obtenir:	Modalités de réponse:
10, 11,12,	Les questions cherchent à dégager des profils de pratiques professionnelles d'enseignants de français. Elles explorent également la mesure dans laquelle les enseignants mettent effectivement en place dans la classe des modalités d'enseignement actif.	Questions de type «fermé et choix libre»
7, 8, 9,	Attitude des apprenants envers la langue enseignée, et vis à vis de leur enseignant.	Questions de type «choix dans une liste d'items»
,13,14,15, 28,29, 30	Les questions tentent de faire ressortir les points forts et les points faibles des manuels	Questions de type «choix» et réponse unique

3ème Axe :

- **Informations sur la place de la littérature et les pratiques littéraires dans les manuels scolaires**

Questions:	Information à obtenir:	Modalités de réponse:
16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24	Nous cherchons à travers ces questions à savoir la place qu'accordent les manuels à la littérature ou s'ils la négligent. En même temps, il s'agit d'examiner la relation entre littérature et enseignement du FLE.	Questions de type «fermé -» et dans une liste d'items»

4ème Axe :

- **Informations sur la problématique inter-trans- culturelle dans les manuels**

Questions:	Information à obtenir:	Modalités de réponse:
25, 26, 27	Quelle est la place de la littérature et quel est son traitement didactique dans les manuels ?	Questions de type fermé

De manière générale, toutes les questions posées nous donnerons des informations pertinentes pour cette thèse.

3.2. Corrélation des questions

Les réponses aux 25 questionnaires reçus, ont été analysées minutieusement. Avec l'aide d'un logiciel (Microsoft Excel), nous avons effectué des représentations graphiques de l'ensemble des questions. Les informations issues de ces questions seront commentées dans l'analyse des résultats du questionnaire. Des informations issues de nos entretiens informels ont été utilisées lors de l'analyse des réponses, cela permet d'augmenter la validité des résultats.

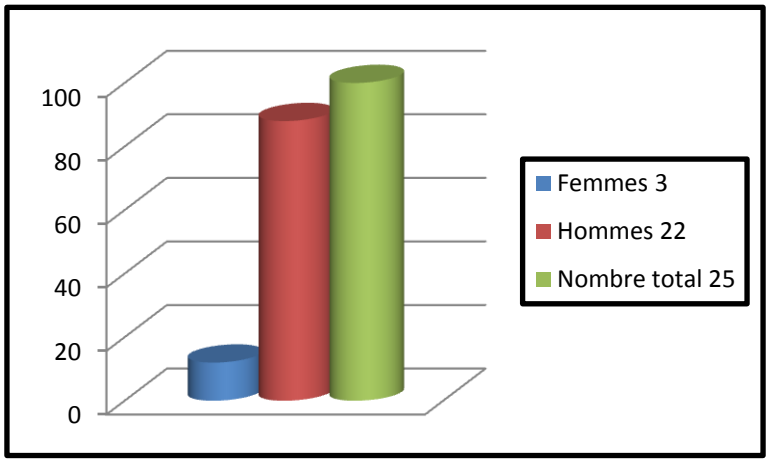
3.3. Lecture et analyse des questions

Item n° 1 :

-Êtes-vous : Un Homme ☐ ou une Femme ☐

Tableau n°1 : Effectif et pourcentage des enseignants selon la variable sexe :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Femmes	22	88
Hommes	03	12
Nombre total	25	100



Histogramme n° 01

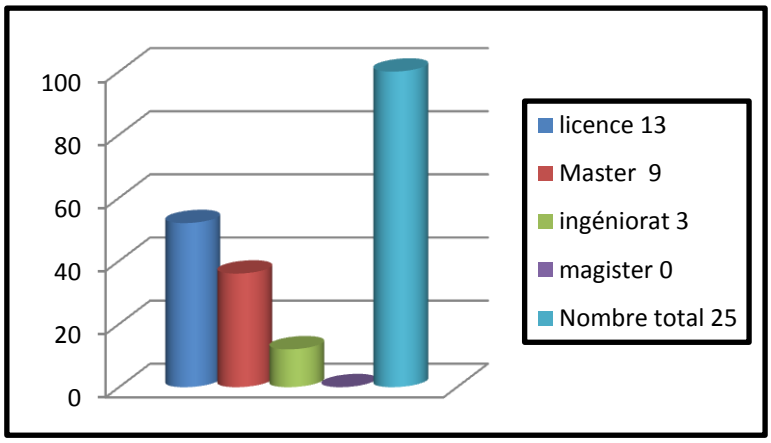
La lecture des réponses des enseignants, montre que le corps enseignants du secondaire est très féminisé. Les enseignantes sont significativement plus nombreuses que leurs homologues masculins. Avec 88% des enseignants sont en effet des femmes, pourcentage qui augmente d'année en année. On peut noter que les femmes sont déjà majoritaires dans les principales filières universitaires conduisant à l'enseignement, notamment les langues. De même pour le recrutement dans le secteur de l'éducation, les femmes sont prioritaires. De plus, les motivations pour devenir enseignants ne sont pas les mêmes pour les hommes. Pour un homme, le choix de ce métier est l'aboutissement de ses études ou pour éviter le chômage. Sans oublier le salaire dérisoire de l'enseignant et le contact avec les apprenants sont également les raisons majeurs du refus des jeunes hommes pour ce métier.

Item n° 2 :

-Veuillez s'il vous plaît cocher la (les) case(s) correspondant à (aux) diplôme(s) que vous avez obtenu(s)

Tableau n° 2 : Effectif et pourcentage des enseignants selon la variable « profil de formation »:

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Licence	13	52
Master	09	36
Ingéniorat	03	12
Magister	00	00
Nombre total	25	100



Histogramme n° 02

La majorité des enseignants (52%) qui ont répondu sont titulaires d'une licence, 36% un master et 12% un ingéniorat. Le nombre croissant d'enseignants diplômés conduit à une hétérogénéité imposant des transformations radicales tant dans le profil académique du métier que dans les motivations et l'engagement dans la profession. On peut dire que ce renouvellement de l'effectif des professeurs durant les dernières années a généré une recomposition sociale du corps enseignant et une reconsidération des motivations du choix du métier par les nouvelles générations, affectant leur identité professionnelle et leur socialisation.

Cela signifie toutefois que l'enseignant doit recevoir une formation universitaire de haut niveau afin de maîtriser les bases théoriques de la pédagogie contemporaine et d'être capable d'affronter des situations difficiles dans une

perspective fonctionnaliste, la formation professionnelle est considérée comme le principal moyen de progrès de la société. Il est évident que cette mutation d'une logique des savoirs vers une logique de compétences influe sur la formation des jeunes enseignants et de leurs élèves. La nouvelle formation enseignante s'inscrit dans le cadre éducatif de la mondialisation.

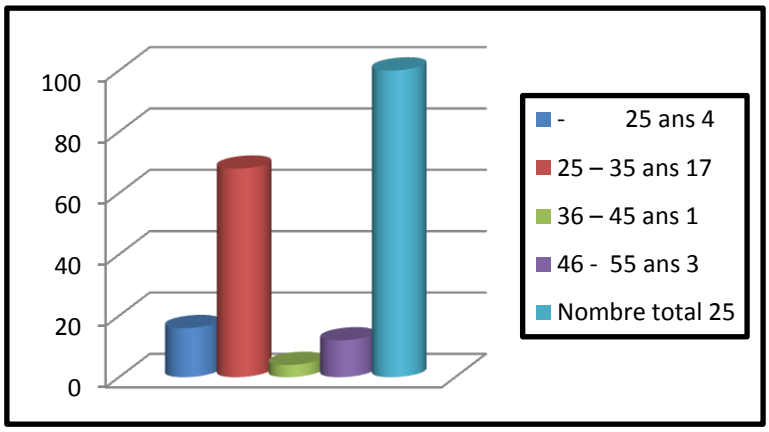
Item n° 3 :

-Vous avez :

Moins de 25 ans☐ De 25 à 35 ans☐ De 36 à 45 ans☐ De 46à 55 ans ☐ Plus ☐

Tableau n° 3 : effectif et pourcentage des enseignants selon leur « âge »

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Moins de 25 ans	04	16
Entre 25 – 35 ans	17	68
Entre 36 – 45 ans	01	4
Entre 46 - 55 ans	03	12
Nombre total	25	100



Histogramme n°03

La lecture des résultats nous a permet de constater que les différentes tranches d'âge ne sont pas équilibrées avec un peu plus dans la tranche d'âge des 24- 35 ans avec 68%, contre 12% pour les 46-55 ans et 4% pour les 36-45. Les enseignants en dessous de 25 ans viennent en deuxième position avec 16%.

Il est clair, que les enseignants qui ont 24 à 35 ans forment la majorité. De ces résultats, nous pouvons dire que les enseignants du secondaire sont relativement jeunes. Cela s'explique, à notre avis par les départs massifs en retraite et la retraite prématurée. En effet, en l'espace de trois ans entre 2013-2015, plus de 20.000 enseignants sont partis à la retraite et d'ici 2020 plus de 35000 suivront et, les raisons de ce phénomène sont multiples : la maladie, les conditions dans lesquelles exercent ces enseignants (classes surpeuplées, la violence, un salaire dérisoire, le sentiment d'exercer un métier "plutôt dévalorisé", etc.). Pour 2016, le nombre des départs à la retraite anticipée des enseignants a atteint un taux de 96% du nombre total de départ à la retraite. La réglementation en vigueur autorise les enseignants hommes à faire valoir leurs droits à la retraite anticipée après 20 ans de cotisations et 50 ans âge, et 15 ans de cotisations 45 ans pour les femmes.

Les difficultés dans l'exercice rencontrées par les personnes nécessitent en effet de prendre en considération la situation dans son ensemble, d'analyser plusieurs éléments et d'en faire une approche globale les tranches d'âge les plus représentées sont de 26-35 ans et 46-55 ans. La tranche d'âge la plus représentée étant les 36-45 ans

« *Le rush vers ces départs en retraite n'est pas généré uniquement par la fin annoncée de la retraite proportionnelle et sans condition d'âge mais aussi par les conditions de travail éprouvantes qui se sont installées à tous les niveaux et dans la durée dans les établissements scolaires. Environnement pédagogique agressif, violence, manque de discipline, stress, surcharge des classes…, sont autant de facteurs intervenant dans le malaise des enseignants et leur démotivation croissante*. »[1]

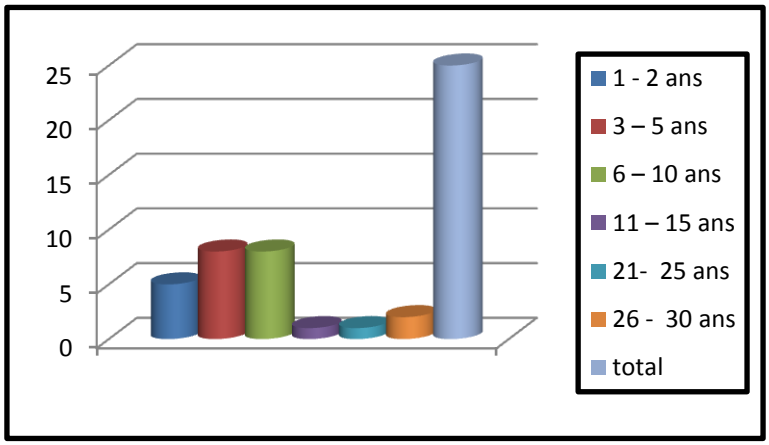
[1] www.lematindz.net

tem n° 4 :

-Depuis combien d'années enseignez –vous ?

Tableau n° 4 : effectif et pourcentage des enseignants selon leur « expérience professionnelle »

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
1 - 2 ans	5	20
3 – 5 ans	8	32
6 – 10 ans	8	32
11 – 15 ans	1	4
21- 25 ans	1	4
26 - 30 ans	2	8
Total	25	100



Histogramme n° 04

Pour cette question, les réponses des enseignants indiquent que le nombre d'enseignants ayant une expérience professionnelle de 3 à 10 ans et de 10 à 30 ans est significatif sur le plan de l'ancienneté dans le métier. Il apparaît que notre échantillon et relativement expérimenté dans l'ensemble (80%), ce qui est rassurant,

Or, nombreux sont ceux qui se plaignent de l'insuffisance de la formation professionnelle des enseignants de la langue française. Les reproches visent les carences de la préparation à la pratique du métier et les faiblesses de l'articulation entre la théorie et la pratique. Les critiques portent également, sur le faible niveau de certains enseignants, même si ces derniers sont issues directement de l'université. Sachant que les enseignants au secondaire sont recrutés par concours.

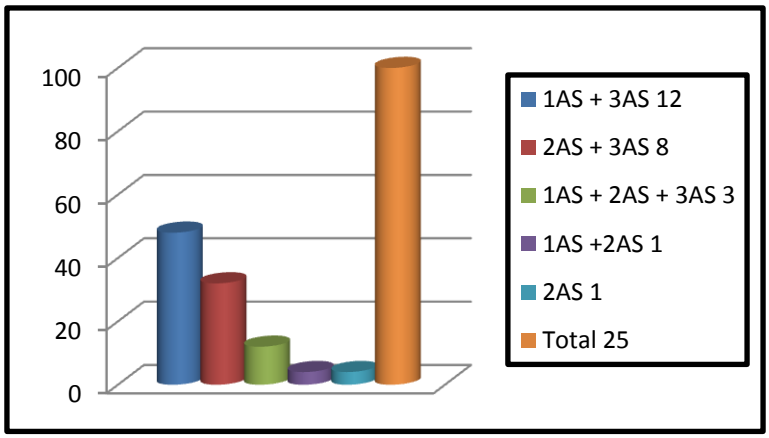
Les professeurs qui ont dépassé la barre des 12 années de carrière représentent 8% de l'échantillon, soit deux(2) enseignants. Cependant, les professeurs considérés novices et qui n'ont pas encore dépassé les3années d'expérience, représentent un pourcentage de 20%, soit5 enseignants et ne font partie que de la catégorie des licenciés en FLE.

Item n° 5 :

- Dans quel (s) niveau(x) enseignez-vous :

Tableau n° 5 : effectif

Réponses	Répartition des réponses	pourcentage
1AS + 3AS	12	48
2AS + 3AS	8	32
1AS + 2AS + 3AS	3	12
1AS +2AS	1	4
2AS	1	4
Total	25	100



Histogramme n° 05

L'analyse des réponses à cette question (Q.5) montre que la majorité des enseignants 84% ont deux niveaux de classes différents. Une deuxième proposition, non négligeable, 12% d'enseignants qui ont trois niveaux de classes et, une minorité de 4% a un seul niveau, ce qui est à notre avis anti-pédagogique.

En Algérie, tout enseignant au secondaire, doit s'acquitter d'un emploi du temps hebdomadaire de 18 heures. Mais la réalité est autre chose. Un enseignant qui a quatre voire cinq ou six classes de niveaux différents fait en moyenne 22 heures par

semaine. Ce temps d'enseignement se partage entre cours magistral, contrôle de connaissances, correction des exercices et des devoirs, à quoi s'ajoutent les surveillances des examens, les séances de coordination et les journées de formation.

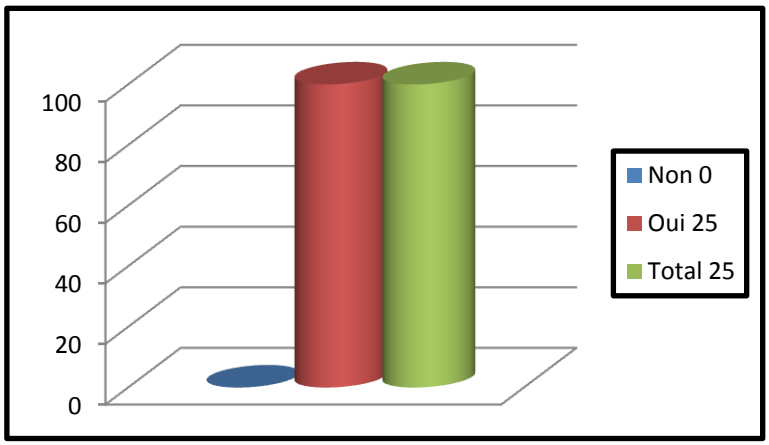
Cet état de fait est en fait un indicateur individuel des conditions d'exercice du métier d'enseignant. Il doit cependant être manipulé avec prudence étant donné la variabilité de la taille des classes enseignées par un même enseignant, plus particulièrement dans le secondaire. On peut imaginer pour chaque enseignant le nombre moyen d'élèves sur l'ensemble de ses classes.

Item n° 6 :

- Depuis le début de votre carrière, pensez-vous que votre pratique enseignante a évolué?

Tableau n° 6:

Réponses	Répartition des réponses	pourcentage
Non	0	0
Oui	25	100
Total	25	100



Histogramme n°6

Ce qui attire l'attention, c'est que tous les enseignants, soit 100% ont répondu par l'affirmative. Il doit être souligné, que les pratiques du métier diffèrent selon les enseignants, par exemple entre un enseignant très engagé dans sa classe, et celui qui ne voit dans ce métier qu'un moyen de gagner sa vie. Les professeurs enseignent avec leurs méthodes et leur savoir-faire, en s'adaptant et en réagissant chacun à sa façon,

selon sa personnalité, en s'aidant des conseils reçus, et surtout en s'appuyant sur le bagage d'expérience accumulé. Or, les tâches et les missions se multiplient, elles pèsent différemment d'un enseignant à l'autre, depuis le face à face en classe et la transmission du savoir jusqu'à la coordination et la préparation des examens. Dans ce sens, il faut reconnaître, que certains enseignants ont l'impression d'exercer normalement leur métier mais en réalité ils éprouvent de grandes difficultés à transmettre des connaissances à leurs apprenants.

Dans cette logique, pour de nombreux enseignants, évoluer, c'est lire un texte ou écrire une phrase au tableau, maîtriser sa classe, terroriser ses élèves ou encore tout faire pour atteindre les objectifs du programme. Néanmoins, progresser dans le métier, c'est d'être porteur d'aspirations nouvelles, de collaborer étroitement avec d'autres collègues, de s'ouvrir à de nouvelles perspectives d'enseignement. L'enseignant doit pratiquer chaque jour en intégrant de nouvelles pratiques.

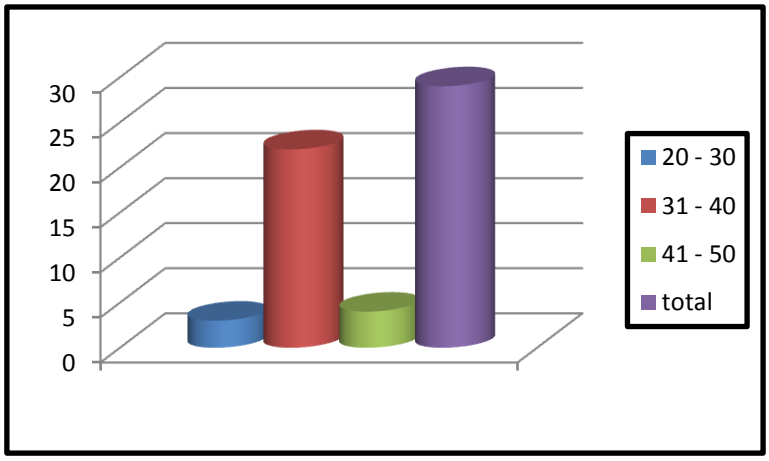
Enfin, nous dirons que tous les enseignants n'évoluent pas de la même façon. Certains résistent, d'autres se limitent aux programmes et d'autres pensent qu'ils évoluent, tout simplement. Les résultats aux examens, à caractère national, sont globalement insatisfaisants, ce qui conduit naturellement à la conclusion qu'il est urgent de rénover " les pratiques enseignantes".

Item n° 7 :

-Combien d'élèves avez-vous par classe?

Tableau n° 7 : effectif et pourcentage d'élève par classe

Nombre d'élèves	Effectif	Pourcentage
20 – 30	3	10.34
31 – 40	22	75.86
41 – 50	4	13.79
Total	29	100



Histogramme n° 7

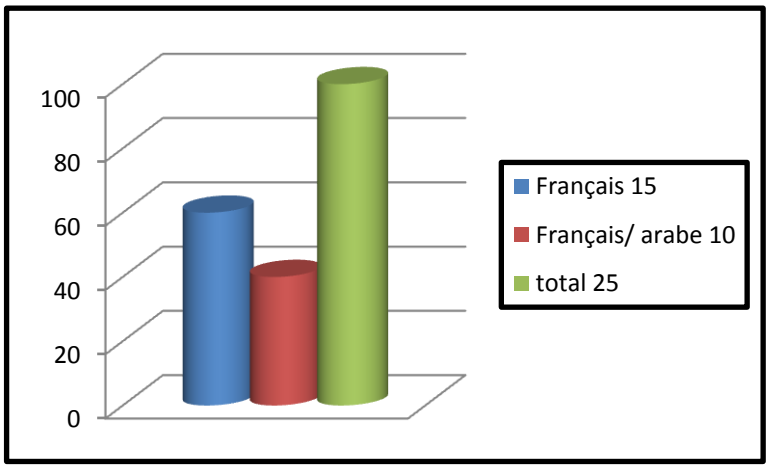
Nous constatons que l'effectif d'une classe est assez nombreux, d'un minimum de 30 élèves et un maximum de 50 élèves. L'Algérie passe pour un pays dont le secteur éducatif est très instable avec un enseignement de mauvaise qualité. Il y a eu, ces dernières années, de l'agitation dans tous les établissements scolaires du pays. Syndicats et enseignants se plaignent des conditions déplorables dans lesquelles exercent ces derniers. Le secteur tout entier est en ébullition : graves illimitées, retard accusé dans la réalisation des programmes, des examens reportés, etc. Une pression considérable sur le Ministre de l'Education National et le gouvernement, ce dernier avait mis en place une reforme dans le secteur de éducation. Mais les problèmes se sont à nouveau multipliés, le manque de personnel la densité de programme et la surcharge de classes sont devenus chroniques. En effet, l'effectif des élevés constitue parfois un obstacle pour l'enseignant. Naturellement, la baisse de l'effectif augmente la qualité de l'enseignement/apprentissage. La surcharge des classes ne fait qu'accentuer les différences entre bons et mauvais. Elle a une incidence sur le processus d'apprentissage. Il parait assez difficile d'apporter une aide individualisée aux élèves en difficulté lorsqu'une classe compte plus de 45 élevés. Avec un nombre si importe d'élèves, l'enseignant est confronté également à l'hétérogénéité, il est appelé donc à adapter son enseignement aux différents niveaux de ses élèves, ce qui est à notre avis difficile voire impossible.

Item n° 8

- Quelle(s) langue(s) parlez-vous en classe ?

Tableau n° 8 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Français	15	60
Français/ arabe	10	40
Total	25	10



Histogramme n° 8

La majorité des enseignants 60% utilisent dans leurs classes le français. 40% d'entre eux reconnaissent recourir pourtant à la langue arabe pour débloquer certaines situations que la pratique de classe parfois leur impose. A notre avis, cette pratique d'enseignement s'explique par la composition du corps d'enseignants qui comporte parfois des professeurs ayant eux –mêmes un niveau moyen ou carrément médiocre en langue. La référence à la langue maternelle est souvent considérée comme essentiellement négative, comme le confirme MARIE THEVENIN *« Et comme souvent, c'est la pratique qui permet de se perfectionner : ici, plus on travaille son oreille à une langue étrangère, plus il devient facile de la comprendre.* »[1] Ou comme

[1] THEVENIN. M : ***Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE ?,*** DUFLE Japon Institut Français du Japon – Université du Main, Formation DUFLE 2015, p.10

le soulignent GRABEDIAN et LERASLE «*comme élément perturbateur voire bloquant à l'acquisition de la L2 »*[1]

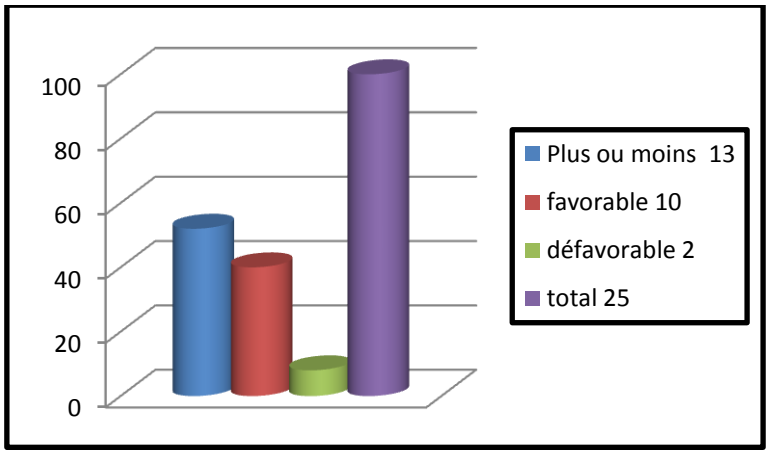
Il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes en ce qui concerne l'enseignement de FLE. A ce propos la recherche de Polio et Duff (1990 dans Varshney, R. 2005 : 237-238) a montré qu'il existe une grande différence entre ce que les enseignants disent faire et ce qu'ils font en réalité.

Item n° 9

- Quel genre de comportement ont vos apprenants vis-à-vis de la matière enseignée ?

Tableau n°9 :

Réponses	Répartition des réponses	%
Plus ou moins favorable	13	52
Favorable	10	40
Défavorable	02	8
Total	25	100



Histogramme n° 9

Plus de la moitié des enseignants qui ont répondu à cette question, sur le comportement qu'ont les élèves vis-à-vis de la matière, le jugent globalement acceptable et affirment majoritairement 52% que leurs élèves ont un comportement

[1] GARABEDIAN. M, LERASLE, M. : ***L'alternance codique, la double contrainte***. Etude de linguistique appliquée, 108, 1997, P. 439

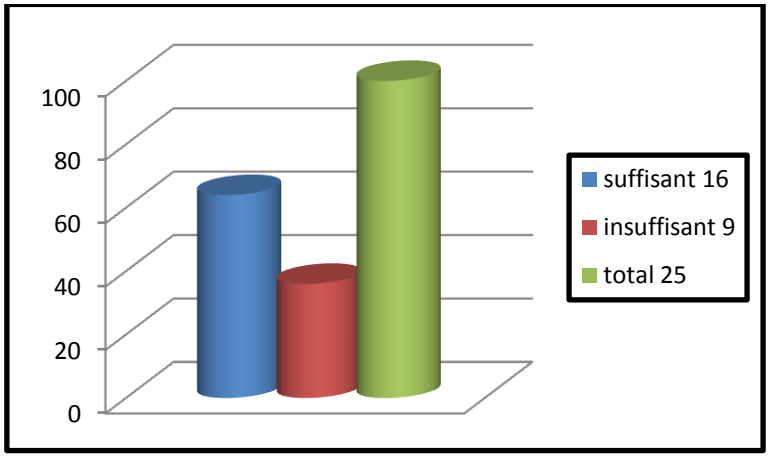
plus ou moins favorable. Toutefois, dans la plus part des cas, le cours de français est souvent exposé à l'inattention et aux bavardages entre les élèves et le manque de respect entre les élèves eux-mêmes et parfois entre les élèves et l'enseignant qui affectent davantage les pratiques de classes. Le métier d'enseignant devient de plus en plus difficile. Ainsi, la réalité le pousse à une retraite prématurée. L'usure semblerait donc se dessiner davantage dans le rapport enseignant-matière-apprenant.

Item n° 10

– Estimez-vous que le volume horaire de la matière est suffisant ?

Tableau n° 10 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Suffisant	16	64
Insuffisant	09	36
Total	25	100



Histogramme n° 10

Le volume horaire a été jugé insuffisant par 36% des enseignants. A contrario, la majorité 64% l'a jugé suffisant. Ainsi, les enseignants sont satisfaits ou peut- être même très satisfaits de la plage horaire fixée par le Ministère de l'Éducation.

Quant à nous, nous dirons que le volume horaire consacré à l'enseignement de cette matière est insuffisant. Sachant que la majorité des apprenants éprouvent des difficultés en français, il est impossible avec un volume horaire pareil de les faire lire ou de contrôler le développement de cette compétence chez eux. Les apprenants,

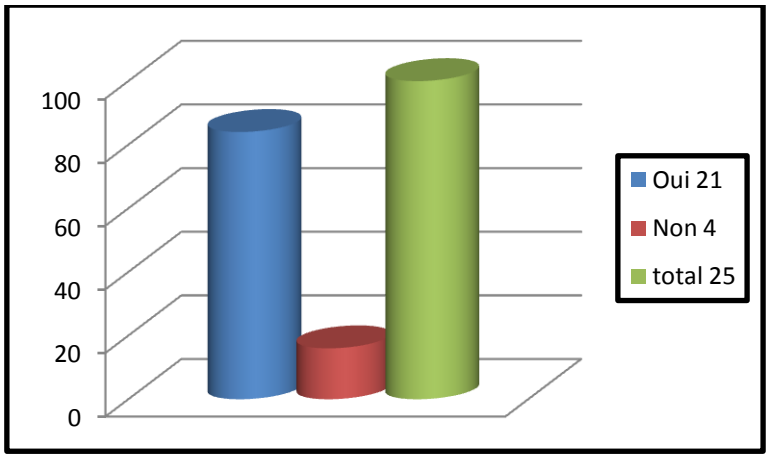
selon les enseignants interrogés, éprouvent des difficultés à déchiffrer un texte, pour remédier à cette situation, il faut plus du temps pour un apprentissage correct**.** La répartition du temps par le Ministère résulte d'une démarche qui n'est ni méthodique ni étudiée : elle ne prend pas en compte la particularité de chaque filière. Le facteur temps dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère a fait l'objet d'études multiples, dans ce sens, des recherches fournies des éclairages importants sur les langues et leur enseignement. Nous n'en citrons ici qu'une seule, celle de DOMINIQUE COURTURIER[1]**,** selon elle, pour apprendre une langue étrangère il faut en moyenne entre 1000 et 1500 heures de travail. De ce fait, nous ne partageons pas l'avis des enseignants, pour nous ce volume horaire est inadapté aux contenus demandés, il ne permet pas ni aux élèves d'assimiler davantage le programme ni aux enseignants de faire débattre les élèves ou pratiquer une démarche par compétence.

Item n° 11

- En classe, utilisez-vous le manuel scolaire ? Si non précisez

Tableau n° 11 :

Réponses	**Répartition des réponses**	**Pourcentage**
Oui	21	84
Non	04	16
Total	25	100



Histogramme n° 11

[1] DOMINIQUE COURTURIER : http, // www. Cybertriles.com/ lire. Consulté le 17/03/2014

Nous avons recueilli des réponses qui prouvent que le manuel semble être un outil incontournable de l'environnement professionnel de l'enseignant. Pour eux ce document constitue un élément de la pratique de classe. 84% des enseignants interrogés utilisent le contenu proposé dans le manuel, ils y font référence dans leurs enseignements alors que 16% des enseignants disent qu'ils n'utilisent que rarement ou jamais les manuels qu'ils font, certainement, recours à d'autres supports didactiques notamment Internet.

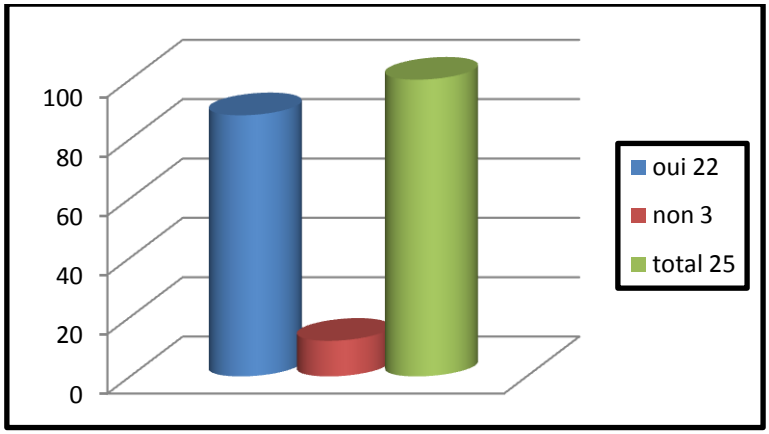
L'analyse quantitative permet de déterminer que le manuel pour tous les enseignants, sauf pour les quatre (04) qui ont répondu par la négative, est un document de travail auquel l'enseignant se réfère abondamment. Si l'enseignant s'y réfère constamment, c'est parce qu'il est pour lui une banque de données où il puise les documents qu'il utilise en classe et un recueil d'exercices. Travailler avec un manuel à la main est devenue une norme pour les enseignants car, selon eux, il s'adresse directement à l'élevé et ils sont contraints de respecter à la lettre l'esprit des instructions officielles. D'autre part, les documents papiers comme les textes pour l'épreuve de baccalauréat, les revues et magazines pour les adolescents, les documents sonores et visuels sont complètement absents dans leurs classes. Les quatre enseignants qui n'utilisent pas les manuels scolaires affirment qu'ils essayent de s'en passer mais sans donner aucune précision. Toutefois, l'enseignant doit savoir varier les méthodes d'enseignement et le matériel didactique qu'il utilise en classe.

Item n° 12

- Vos élèves disposent-ils d'un manuel scolaire ?

Tableau n°12 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	22	88
Non	03	12
Total	25	100



Histogramme n° 12

Le manuel idéal n'existe pas. Or, des manuels bien conçus et en quantités suffisantes sont particulièrement utiles pour améliorer les résultats scolaires de l'apprenant.

vingt-deux (22) enseignants affirment que les manuels sont disponibles en classe. Il est important de signaler que l'achat des fournitures scolaires y compris les manuels scolaires, en Algérie, revient théoriquement aux familles. C'est pourquoi, la rentrée scolaire, représente souvent des dépenses importantes pour les parents. Heureusement, de nombreuses familles peuvent bénéficier d'aides financières. Ce sont généralement les familles diminues qui peuvent en profiter. A titre d'exemple, comme aides on peut bénéficier outre l'allocation de rentrée scolaire, la gratuité des manuels.

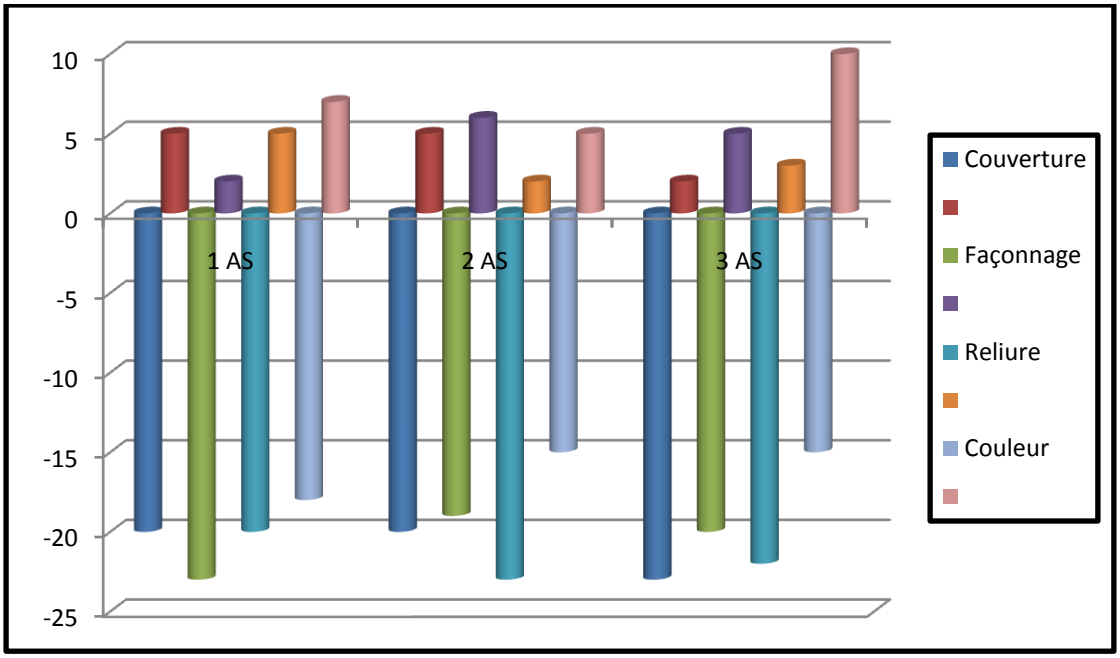
C'est une bonne chose que les élèves aient chacun un manuel. De ce fait, les élèves ne passent pas des heures à copier les contenus écrits au tableau. De plus, l'élève peut travailler seul chez lui. Le manque de manuel dont se plaignaient les enseignants, il ya quelques années, est résolu.il convient de noter que le coût du manuel en Algérie, n'est pas si élevé et il est à la portée de tout le monde, ajouter à cela que le manuel est distribuer gratuitement pour les nécessiteux. Une étude, menée en 1999 par Savoir livre et l'IUFM de Paris, pour observer l'influence de manuels dans la réussite scolaire a montré que 68 % élèves ayant travaillé avec des manuels affichaient de meilleurs résultats que ceux qui n'en utilisaient pas et que dans 66 % des cas ils avaient acquis une plus grande autonomie.

Item n°13

- Donnez votre appréciation sur l'aspect matériel des manuels en mettant une croix dans la case qui convient

Tableau n°13:

Manuel	Répartition des réponses et pourcentage															
	Couverture				Façonnage				Reliure				Couleur			
	(-)	%	(+)	%	(-)	%	(+)	%	(-)	%	(+)	%	(-)	%	(+)	%
1 AS	20	80	05	20	23	92	02	08	20	80	05	20	18	72	07	28
2 AS	20	80	05	20	19	76	06	24	23	92	02	08	15	60	10	40
3 AS	23	92	02	08	20	80	05	20	22	88	03	12	15	60	10	40



Histogramme n° 13

Nous concentrerons notre attention sur les aspects négatifs qui on été mentionnés par les enseignants. Ces aspects sont susceptibles de provoquer une amélioration de la qualité des manuels et de la pertinence de l'enseignement /l'apprentissage du FLE. En effet, l'aspect extérieur d'un manuel est un élément d'attractivité et de motivation non seulement pour l'apprenant, mais aussi d'une manière plus générale pour l'enseignant.

Il est intéressant de remarquer que la majorité des enseignants ont coché toutes les propositions concernant l'aspect matériel des manuels. Les aspects les plus critiqués ont été : la couverture 80% (1ère AS, 2ème AS), (92% 3ème AS) ; le

façonnage 92% 1ère AS), 76% (2ème AS), 80% (3ème AS); la reliure 80% (1ère AS), 92% (2ème AS), 88% 3ème AS); les couleurs 72% (1ère AS), 60% (2ème AS), 60% (3ème AS).

De prime à bord, les enseignants ne sont pas dans l'ensemble satisfaits de l'aspect matériel des manuels. En somme, un manuel scolaire n'est pas un support anodin. Il se veut le reflet d'un pays, d'une nation, en termes de développement et d'innovation. C'est pourquoi, on doit accorder autant d'importance à sa conception visuelle qu'à son contenu par la suite. Le format du livre, la couverture, la reliure, la fabrication ont fait l'objet de longues discussions. On se sent souvent coincé entre deux logiques contradictoires, l'une visuelle qui réclamait l'attractivité, l'autre scientifique qui demandait un contenu intéressant. Même s'il n'enlève ou ne rajoute rien à la valeur intrinsèque du contenu, l'aspect extérieur reste un outil de communication incontournable. Effectivement, il joue un rôle prépondérant dans la perception du contenu, c'est ainsi que le lien se fait peu à peu entre l'aspect extérieur perceptible du manuel et son contenu interne. Un manuel avec une façade mal faite, même intéressant, n'attire pas et ne peut donc générer le moindre intérêt. De même, il donne une mauvaise image du pays. Une couverture professionnelle est le premier gage de qualité d'un manuel. Pour cela elle doit être percutante et attractive pour interpeler l'apprenant. Les manuels, notre corpus, s'appuient ainsi trop sur le contenu et pas assez sur l'aspect visuel pour des raisons d'esthétique et de solidité,

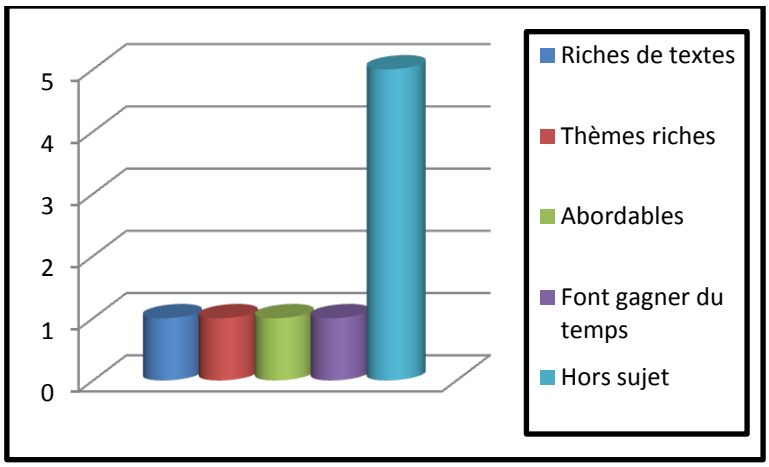
Indépendamment de l'aspect pédagogique, les contraintes techniques de fabrication demandent une collaboration étroite entre éditeur et auteurs dès la conception du livre. La couleur, le format, la typographie, le placement du titre, les illustrations, le façonnage, la reliure, etc., sont des éléments déterminants quant à la qualité du manuel scolaire.

Item n° 14

- Selon vous, quelles sont les principales qualités des manuels ?

Tableau n°14:

Proposition	Répartition des réponses	Pourcentage
Non-réponse	16	64 %
Riches de textes	01	04 %
Thèmes riches	01	04 %
Abordables	01	04 %
Font gagner du temps	01	04 %
Hors sujet	05	20 %



Histogramme n° 14

La quatorzième question proposée par notre questionnaire est une question ouverte qui demandait l'avis des enseignants sur les principales qualités des manuels. Cependant, quatre vingt quinze pour cent (95%) des enseignants n'ont pas souhaité se prononcer. Ceci s'explique peut-être par la nature de la question. En effet, cette question laisse le champ libre au questionné afin qu'il s'exprime, développe son point de vue et répondre avec ses propres mots ce qui peut révéler des lacunes et des carences chez la personne interrogée. Autrement, ces questions ouvertes ne sont pas l'option idéale. Toutefois, si on souhaite obtenir la participation de tout le monde, mieux vaut opter pour des questions fermées ou à choix multiple car elles sont les plus fréquemment utilisées. Elles invitent les participants à sélectionner une ou plusieurs options dans une liste de réponses ou de cocher toutes les options qui leur correspondent.

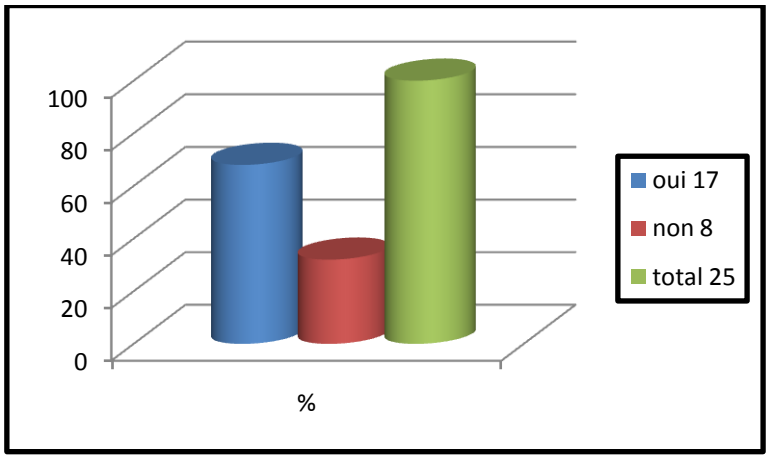
Ces questions sont intuitives, simples à utiliser, leurs réponses sont faciles à analyser et ne s'excluent pas mutuellement. Les options de réponse étant fournies, il est plus facile pour les participants de répondre à ce type de question. Tandis que les six enseignants qui ont répondu (20%), ont mentionné : le contenu des manuels, les images et les textes. Sans jamais donner des précisions. Le nombre important de "sans réponse" est-il l'indice d'une difficulté à se prononcer ou bien celui d'une faible connaissance des instructions ?

Item n° 15

- Les manuels sont-ils conforment aux programmes et aux objectifs de l'enseignement du FLE ?

Tableau n° 15 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	17	68
Non	08	32
Total	25	100



Histogramme n° 15

32% des enseignants trouvent que les manuels ne sont pas conformes aux programmes en vigueur, 68% les jugent conforment aux programmes. Instructions ministérielles, programmes, horaires, manuels, tout l'arsenal pédagogique est mis en œuvre pour que les élèves des écoles, des collèges et des lycées en sachent le moins possible. La commission de suivi du livre scolaire a rejeté sept livres pour «non-

conformité», a déclaré la ministre de l'Education. L'enseignement de français en Algérie vit pleinement ces controverses et de nombreux acteurs du système éducatif ont eu à y déceler de nombreuses insuffisances:

> « *Un support du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont la société juge l'acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu'elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations. Les programmes officiels – quand il en existe – constituent le canevas auquel les manuels doivent se conformer strictement. D'une certaine manière, le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même* »[1]

Pour ce qui est du contenu des nouveaux manuels, nous dirons qu'il ne conforme pas aux objectifs de la réforme, notamment en ce qui concerne le choix des textes supports et leur exploitation. Il faut souligner d'emblée qui ne sont pas conforment aux dispositions de la loi algérienne et notamment aux principes de la loi de 2008. Un constat qui pose une nouvelle fois des questions sur l'efficacité des réformes engagées par le ministère de l'Education nationale. Les manuels scolaires ne sont pas à jour.

Selon tous les spécialistes, l'absence de manuels adaptés gêne la mise en place des nouveaux programmes entrés en vigueur à la rentrée 2003 puisque les enseignants utilisent des ressources pédagogiques anciennes.

En résumé, on peut donc dire que les concepteurs ont, dans un premier temps, avancé dans la conception des programmes en n'accordant pas suffisamment d'importance à une dimension fondamentale, celle de l'évaluation, elle-même liée à une description de profils de sortie.

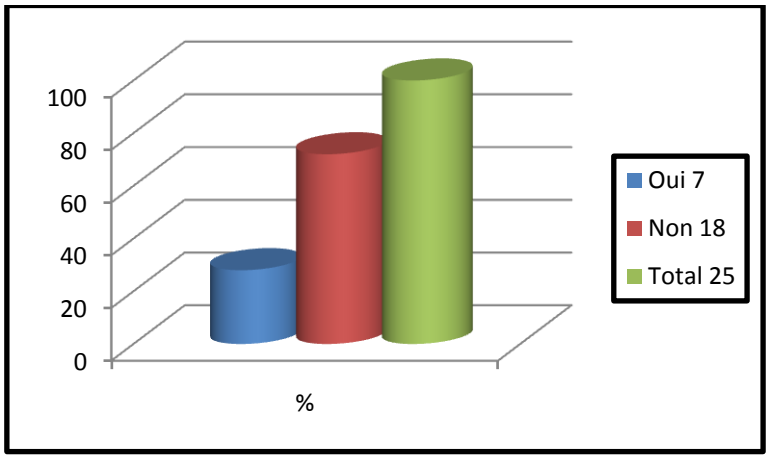
Item n° 16

- Les manuels accordent- ils une place importante à la littérature?

Tableau n° 16 :

[1]CHOPPIN A. ***Manuels scolaires : histoire et actualité***. Paris : Hachette éducation, **1992, p.** 19

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	07	28
Non	18	72
Total	25	100



Histogramme n° 16

Presque deux tiers des enseignants interrogés estiment que la place réservée à la littérature dans les manuels scolaires est un peu insuffisante ou très insuffisante (72 %), tandis que le quart la juge satisfaisante.

Les manuels du secondaire accordent donc une place plutôt minime à la littérature**.** Or, la compétence littéraire est une composante fondamentale du curriculum de l'enseignement des langues étrangères. C'est souvent par les arts, et notamment la littérature, que les élèves parviennent à s'exprimer avec plus d'aisance et de spontanéité. L'une des tâches du personnel enseignant est d'encourager, de développer et de faciliter ce moyen d'expression qui reflète à la fois les champs d'intérêt et les expériences personnelles et culturelles de l'élève.

Dans ce sens, l'importance du manuel scolaire est énorme que ce soit pour exposer les apprenants à la diversité des genres littéraires : la poésie, le roman, le récit, l'art dramatique ou leur rôle dans l'enseignement des langues. Les apprenants seraient plus enthousiastes par rapport à leur apprentissage, en travaillant avec la littérature. Les élèves sont en action, sont en processus d'apprentissage, en processus de création et d'analyse critique, alors c'est important de se rendre compte que cette

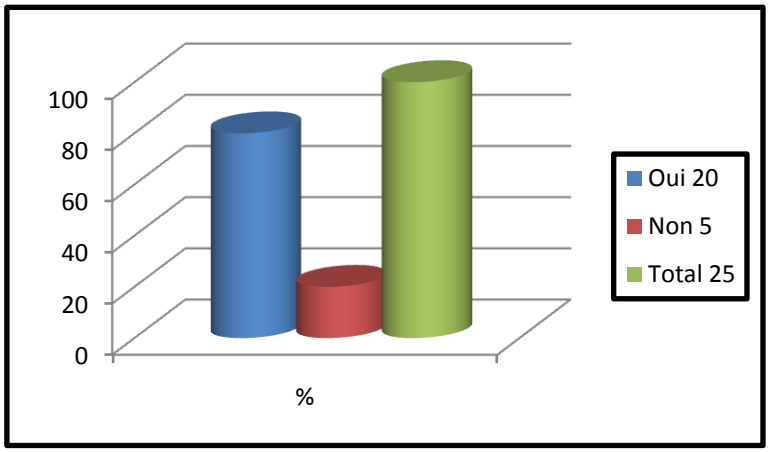
façon naturelle d'aborder l'apprentissage par un processus qui favorise la réussite scolaire.

Item n° 17

- Êtes-vous personnellement favorable au recours à la littérature dans l'enseignement du FLE ?

Tableau n° 17 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	20	80
Non	05	20
Total	25	100



Histogramme n° 17

Quatre-vingt pour cent (80%) des enseignants interrogés se rejoignent pour dire qu'ils sont favorables pour les textes littéraires. La littérature derniers reflète et véhicule le mieux la culture française, qu'elle reste le seul témoin des conditions de vie des hommes dans une époque donnée. Dans un texte littéraire, on trouve de l'histoire, de la religion, la façon de penser, de vivre, etc., tout ce qui relève de la culture.

Le texte littéraire comme l'aboutissement de l'enseignement de la langue étrangère, représente un modèle de langue et une activité pour des moments de

détente. Parce qu'il définit les finalités du système éducatif, les objectifs à atteindre, les orientations méthodologiques à promouvoir, le champ disciplinaire, ces discours délimitent de grandes orientations, des lignes de force susceptibles de guider les praticiens au quotidien. C'est pourquoi, on insiste sur la nécessité que les élèves puissent posséder les compétences de base : lire, écrire et communiquer.

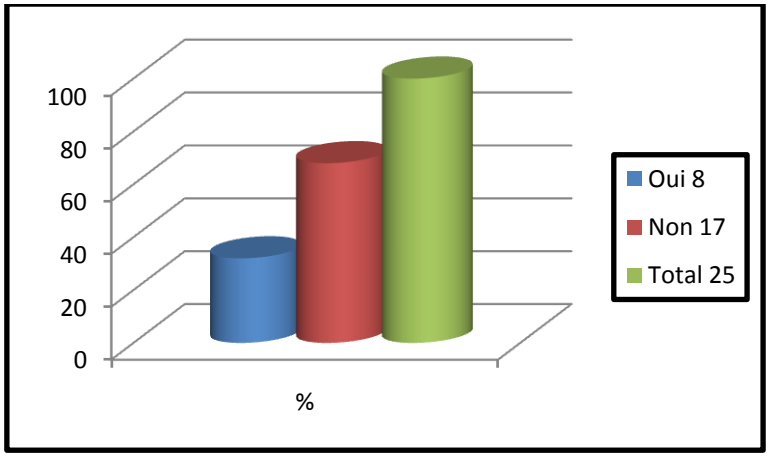
Ce retour en force de la littérature dans la classe de FLE paraît correspondre non seulement aux attentes des apprenants, mais des enseignants aussi car c'est elle qui suscite le plus d'intérêt de leur part. Il y a donc correspondance entre ce qu'attendent les apprenants et ce que veulent les enseignants .

Item n°18

- Les textes littéraires des manuels sont-ils à la portée des élèves, adaptés à leurs capacités et à leurs besoins ?

Tableau n° 18 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	08	32
Non	17	68
Total	25	100



Histogramme n° 18

32% des enseignants interrogés utilisent les textes des manuels, ils y font référence dans leurs enseignements alors que 68% des enseignants disent qu'ils ne sont pas intéressants, qu'ils font recours à des textes provenant , probablement, d'internet en partie car les textes proposés dans le manuel sont difficiles ou ne sont pas d'actualité. Pour eux, ces textes ne sont pas assez motivants et c'est la cause qui conduit les apprenants à ne plus avoir l'envie de lire ou de consulter même le manuel chez eux. Des enseignants interrogés disent que leurs apprenants ne sont pas capables de lire correctement et de deviner le sens d'un texte. Or, Lors de notre présence dans la classe observée, nous avons constaté que ces enseignants suivent convenablement le programme du ministère de l'éducation nationale, ainsi que sur le plan de l'utilisation du manuel de français.

On pourrait cependant regretter que les textes littéraires proposés par les manuels, prisonniers peut-être de leur complexité et leur péremption, ne soient plus toujours aujourd'hui le vecteur privilégié pour comprendre une culture, défendre une cause et contribuer à faire évoluer une société.

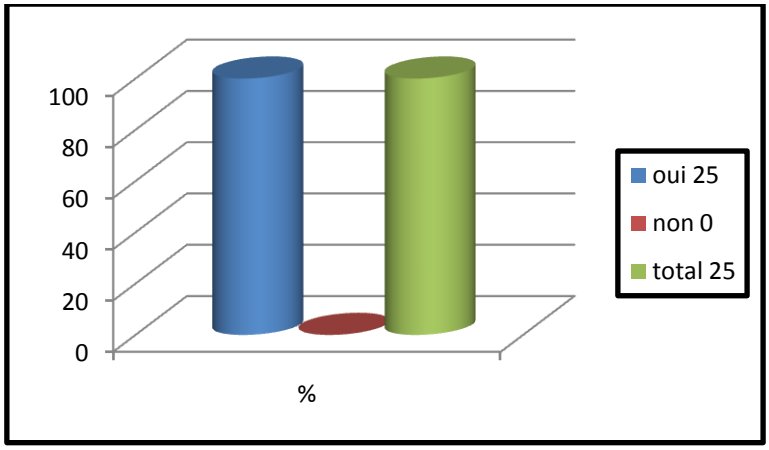
Travailler sur des supports réels permet aux élèves de mieux comprendre la langue et sa culture et motive beaucoup les élèves qui débordent souvent d'idées. Cet enseignement est valorisant parce qu'il leur permet de les exprimer et de les partager. Dans ce sens, revoir les supports proposés dans le manuel devient une nécessité.

Item n°19

- Demandez- vous à vos élèves de lire à haute voix ?

Tableau n° 19 :

Réponses	**Répartition des réponses**	**Pourcentage**
Oui	25	100
Non	00	0
Total	25	100



Histogramme n° 19

Tous les enseignants semblent pratiquer la lecture à haute voix avec leurs élèves. Mais souvent on a tendance à confondre la lecture d'un texte support en vue de l'expliquer et la lecture à haute voix conçue comme activité à part entière.

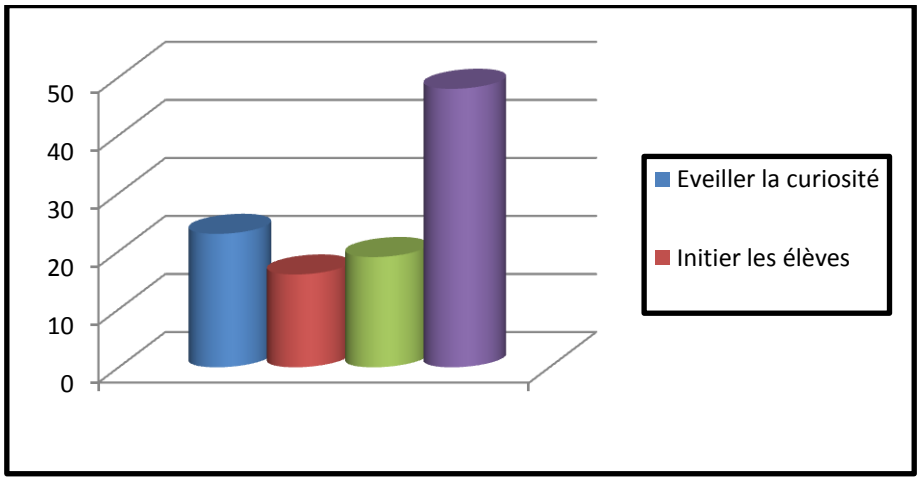
La lecture à haute voix est l'élément clé de l'implication des apprenants dans leur apprentissage. Il est important que tous les apprenants, mais surtout ceux ayant des difficultés d'apprentissage soient imprégnés à cette activité scolaire. Quand l'enseignant se met à lire à haute voix une histoire, même dans les classes qualifiées de difficiles avec des élèves démotivés et bruyants, au moment de la lecture, le bruit cède à l'écoute. Mais, quand il s'agit de lire à leur tour en classe, peu sont capables de le faire. Nombreux d'entre eux ont une lecture hésitante, lente et incertaine. Les autres, (25%) déclarent que leurs élèves sont attirés par la façon de lire un poème, la tonalité qu'ils donnent aux paroles de personnages quand ils lisent une pièce de théâtre.

Item n°20

- **D'après vous la lecture littéraire permet de : - Eveiller la curiosité des élèves ; - Initier les élèves à la lecture ; - Motiver les élèves à apprendre**

Tableau n° 20 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Eveiller la curiosité	23	39.65
Initier les élèves à la lecture	16	27.58
Motiver les élèves à apprendre	19	32.75
Total	58	100



Histogramme n°20

La vingtième question proposée par notre questionnaire est une question à choix multiple qui demandait l'avis des enseignants sur le rôle de la lecture littéraire. Trois propositions ont été suggérées comme options de réponse « éveiller la curiosité », « initier à la lecture» et « motiver les élèves ». La suggestion de ces trois choix n'a pas été arbitraire. Nous cherchions à travers cette question impliquer les enseignants à faire une évaluation quantitative des activités de lecture littéraire en classe. Ainsi, 39.65 % des questionnés ont choisi la première proposition, contre 27.58 % pour la deuxième et 32.75 % pour la dernière proposition.

La question a déjà été posée, pas qu'une fois. Toutefois, il nous semble qu'elle reste encore mal comprise ou, certainement, encore à explorer. L'idée de faire de la lecture littéraire un outil pédagogique privilégié est relativement récente.

La lecture littéraire présente de réels avantages et bienfaits. Elle permet d'apprendre de nouvelles choses et de se former**,** de développer son vocabulaire et

son expression orale. La lecture peut grandement contribuer au développement personnel, dans le sens où nos lectures auront un impact sur notre esprit. C'est aussi un des meilleurs investissements, quel que soit notre âge.

S'il est important de prendre soin de son corps par le sport et l'alimentation par exemple, il en va de même avec son esprit. La lecture, cette activité développe des aptitudes cérébrales. Des réflexes, des compétences, des connaissances. Nous l'avons vu, lire permet de progresser lorsque l'on parle, et lorsque l'on veut étendre nos compétences linguistiques et culturelles. Mais lire permet également de progresser à l'écrit. D'engranger du savoir pour développer de bonnes capacités de rédaction par la suite (toujours pratique lors de tests ou d'évaluations).

Comme nous avons tenté de le démontrer jusqu'à présent, nous pouvons arriver à lier le plaisir de travailler autour de la littérature et la culture littéraire. Le plaisir de lire, ce goût que nous devons essayer de développer au maximum chez nos élèves pour qu'eux-mêmes, ensuite, se l'approprient et le gardent en eux, dans leur vie d'adolescent et enfin d'adulte, est intimement relié à la culture littéraire. Cette culture littéraire générale que nous construisons avec la participation active des enfants de la petite section de maternelle, puis au collège et lycée, grandira dans une personne particulière, c'est-à-dire qu'ensuite, cette culture deviendra, peut-être, plus spécifique, plus pointue dans un genre plutôt qu'un autre, car ce lecteur particulier aura plus d'affinités avec certains ouvrages. Cette culture littéraire générale ne sera plus jamais totalement la même selon les lecteurs que nous aurons aidés à grandir.

En tant qu'enseignants, nous nous devons de construire la culture littéraire des apprenants qui nous sont confiés. Les nouveaux programmes insistent beaucoup sur ce sujet. C'est pourquoi, la lecture, en classe, de textes littéraires est importante (obligatoire). Ces textes devant être variés et appartenir à tous les genres pour pouvoir donner une base solide à une culture littéraire qui sera ensuite reprise, renforcée durant les années de collège et de lycée. Pour cela, les élèves doivent être sollicités, actifs face à tout ce que nous pouvons leur proposer en littérature (lecture et écriture). La culture littéraire ne peut réellement se construire que si toutes les personnes concernées s'y investissent entièrement.

S'il est vrai que la lecture littéraire offre de multiples possibilités pédagogiques, il est vrai aussi que pour en tirer profit, les élèves ont besoin d'un médiateur compétent, c'est-à-dire d'un enseignant capable de la leur faire découvrir. En effet, pour apprendre à apprendre, l'élève a d'abord besoin de prendre plaisir à lire. Il a aussi besoin de découvrir les liens entre le modèle qu'il observe et le projet qu'il est en train de réaliser. Il a besoin d'utiliser ses découvertes dans des situations qui lui tiennent à cœur. Il a besoin de savoir comment utiliser ses connaissances antérieures pour comprendre les situations nouvelles. Dans le même esprit, il a besoin de savoir comment utiliser ses connaissances et ses compétences pour continuer à apprendre. L'enseignante reconnue ou l'enseignant compétent doit savoir répondre à tous ces besoins de l'élève.

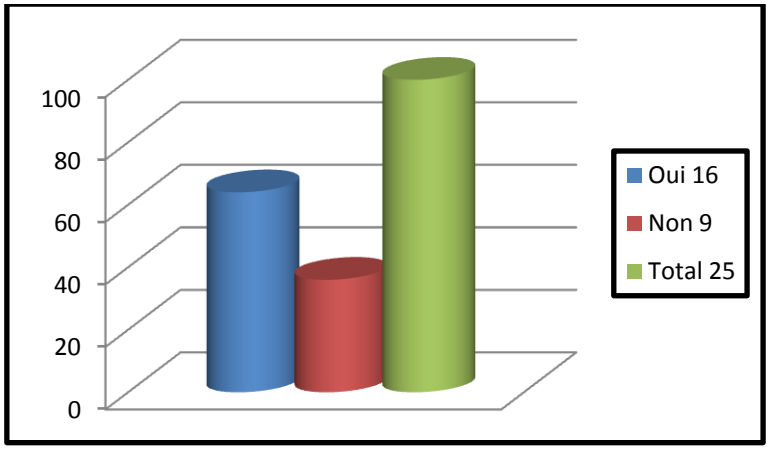
Évidemment, la perfection serait que la plus grande majorité possible des élèves quitte l'école avec ce goût de lire, ce plaisir si personnel, si intime qu'est la lecture d'un ouvrage que l'on a choisit soi-même et qu'en plus, ils aient gardé en eux la culture littéraire que nous nous devons de construire ensemble, qu'ils s'en servent pour augmenter leur culture littéraire personnelle, qu'ils aident les autres à s'en approprier une ou qu'ils la fassent partager.

Item n°21

- **Proposez-vous des activités littéraires à vos élèves autres que celles des manuels ?**

Tableau n° 21 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	16	64
Non	09	36
Total	25	100



Histogramme n°21

64% des enseignants disent le faire quelquefois, tandis que 36% reconnaissent ne jamais avoir recours à ce genre d'activités dans leur enseignement. Il est important de souligner que tous les enseignants n'ont fourni aucune réponse à la question où il était demandé de donner quelques exemples. Ceci est sans doute lié encore une fois à la nature de la question (ouverte). Peut-être ils ont préféré ne rien indiquer plutôt que de fournir une information trop imprécise.

Le manuel étant le référent premier de l'enseignant c'est là qu'on a cherché à savoir quelle place était faite aux activités littéraires par rapport aux autres activités.

De notre côté, nous avons constaté qu'aucune place, si minime soit-elle, n'est plus accordée aux activités littéraires dans les manuels de français. Pourtant, ce type d'activités a pour objectif d'amener l'élève à faire ses propres apprentissages littéraires pour développer son autonomie face à la leçon. Une démarche pédagogique liée aux pratiques littéraires propose de suivre le cheminement d'apprentissage. Grâce à ces activités, l'élève est invité à découvrir les informations essentielles pour sa formation et d'éveiller sa curiosité et son intérêt pour l'apprentissage. En plus, les activités littéraires ont une dimension pratique car il s'agit d'activités créatrices. Un tel décalage pose problème

De manière plus générale, les activités littéraires contribuent au développement de toutes les compétences transversales : observer, interroger, s'exprimer par la parole, argumenter pour justifier un avis, fixer son attention, se concentrer sur une tâche, rechercher le soin et la qualité de son travail, élaborer un projet individuel et le mener à terme.

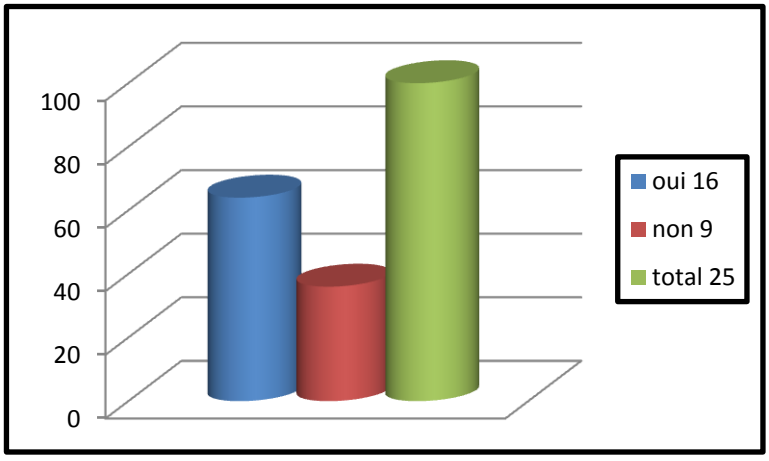
Elles cherchent également, à agir aussi bien sur l'apprentissage des apprenants que sur leur réception des informations ou encore sur leur comportement. Pour l'enseignant, les activités littéraires sont destinées à lui permettre de faire apprécier des éléments ou des secteurs du domaine des activités littéraires qui sont nouveaux peut-être pour les élèves. A savoir, l'acquisition de l'autonomie.

Item n°22

- Vos élèves s'intéressent-ils aux pratiques littéraires (jouer des scènes, lire et/ou écrire de la poésie, organiser des journées littéraires, etc.)

Tableau n° 22 :

Réponses	Répartition des réponses	pourcentage
Oui	16	64
Non	09	36
Total	25	100



Histogramme n° 22

64% des enseignants sont en accord avec le contenu de l'item 22 en affirmant que les pratiques littéraires augmententl'implicationdesélèvesdansleursactivitésetdéveloppentleur autonomie.

Les apprenants doivent avoir des occasions fréquentes de pratiquer, individuellement et/ou collectivement, dans des situations aux objectifs diversifiés. Ils explorent librement, laissent des traces spontanées avec les outils qu'ils choisissent ou

que l'enseignant leur propose, dans des espaces et des moments dédiés à ces activités. Ils font des essais que les enseignants accueillent positivement. Ils découvrent des matériaux qui suscitent l'exploration de possibilités nouvelles, s'adaptent à une contrainte matérielle. Tout au long du cycle, ils s'intéressent aux effets produits, aux résultats d'actions et situent ces effets ou résultats par rapport aux intentions qu'ils avaient

La familiarisation avec plusieurs d'œuvres de différentes époques dans différents champs littéraires sur l'ensemble du cycle des apprentissages permet aux apprenants de commencer à construire des connaissances qui seront stabilisées ensuite pour constituer progressivement une culture littéraire de référence. Autant que possible, les apprenants sont initiés à la fréquentation d'espaces d'expositions, de salles de cinéma et de spectacles vivants afin qu'ils en comprennent la fonction artistique et sociale et découvrent le plaisir d'être spectateur et/ou partenaire.

Les élèves apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt.

Les élèves doivent disposer de temps pour lire, écrire et jouer librement, dans un contexte encadré où sont disponibles les outils et supports nécessaires. L'enseignant suscite l'expérimentation de différents outils et favorise les temps d'échange pour comparer les effets produit. Il propose des consignes ouvertes qui incitent à la diversité des productions puis à la mutualisation des productions individuelles ; les échanges sur les différentes représentations d'un même objet enrichissent les pratiques et aident à dépasser les stéréotypes. Les ébauches ou les premiers écrits sont conservés pour favoriser des comparaisons dans la durée et aider chaque enfant à percevoir ses progrès ; ils peuvent faire l'objet de reprises ou de prolongements.

Les pratiques littéraires apprennent aux élèves à s'approprier, analyser et communiquer des informations. Il ne s'agit pas d'un cours traditionnel mais plutôt d'un espace dans lequel, guidés par l'enseignant, les jeunes construisent leur savoir.

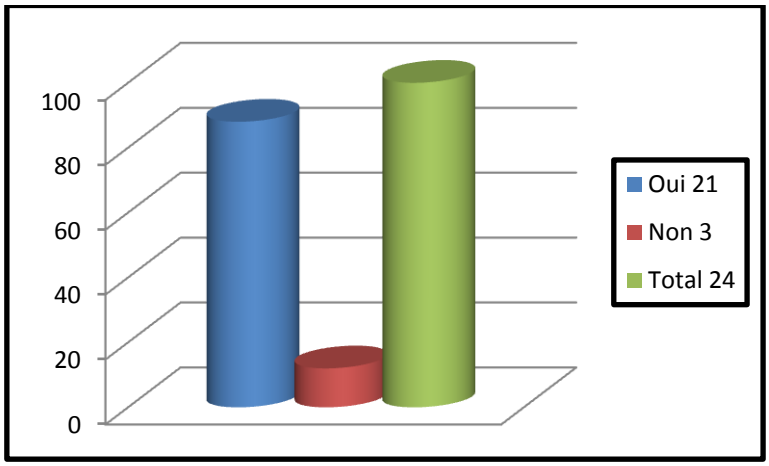
L'objectif est de développer chez eux l'esprit critique, de les amener à se poser des questions, notamment sur les problématiques environnementales.

Item n°23

- Selon vous la littérature peut-elle être un moyen efficace pour enseigner le FLE

Tableau n° 23 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	21	87.5
Non	03	12.5
Total	24	100



Histogramme n° 23

87.5% est le pourcentage des enseignants des lycées qui reconnaissent les vertus pédagogiques des pratiques littéraires. Pour que ces processus éducatifs aient un sens, il est important de les inscrire dans un véritable projet scolaire, celui d'une école qui propose à ceux qui la fréquentent un environnement humain de qualité.

L'art littéraire suscite l'intérêt et les échanges. Il permet à l'enseignant des possibilités de planifier et de proposer des activités stimulantes et interdépendantes. Le développement conceptuel par les arts est source de grande motivation; il enrichit l'apprentissage et permet aux élèves de faire le pont entre ce qu'ils apprennent et les expériences vécues quotidiennement. La création et l'observation d'objets d'art et la

réflexion qui l'accompagne peuvent renforcer les expériences d'apprentissage dans tous les autres aspects de la programmation scolaire.

La littérature fournit des expériences d'apprentissage uniques qui sont bénéfiques pour les élèves et les enseignants. L'exploration active inhérente à l'apprentissage de l'art enrichit notre représentation du monde, développe l'attention, incite les apprenants à exprimer leurs liens personnels avec le monde, et développe les habiletés de collaboration en groupe. La littérature insuffle une énergie nouvelle dans l'environnement scolaire, suscite l'enthousiasme individuel par rapport à l'apprentissage et aide à établir des liens avec le milieu de vie.

Les arts, en général la littérature en particulier, développent le sens critique des élèves. Elle les encourage à observer, à réfléchir et à porter des jugements sur ce qu'ils apprennent.

La littérature aide à comprendre la syntaxe lexicale et morphologique du français. Elle permet l'acquisition de compétences intellectuelles. Ainsi les élèves prennent-ils l'habitude d'analyser et de structurer. La littérature donne des outils pour la dissertation et le commentaire de texte. Elle facilite l'apprentissage du français. Paradoxalement, on se fait plaisir en étant rigoureux. Le français est une langue à énigme, il faut décrypter. Ce qui nécessite beaucoup de rigueur, mais cela crée une gymnastique intellectuelle qui nous sert dans l'apprentissage d'autres matières. Souvent le français est considéré comme une langue exigeante, on doit donc la relativiser.

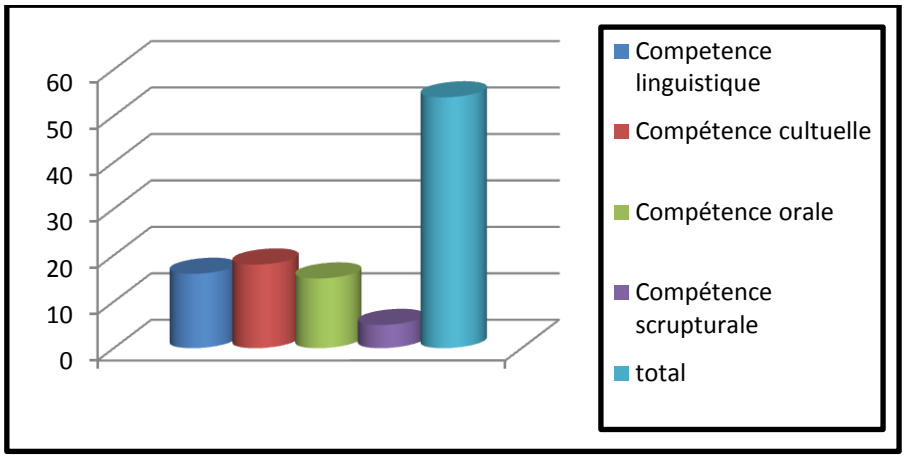
Item n°24

- Quelles sont les compétences fondamentales que les élèves développeront par le biais des pratiques littéraires ?

Tableau n° 24 :

Réponses	**Répartition des réponses**	**Pourcentage**
Compétence linguistique	16	29.62
Compétence cultuelle	18	33.33
Compétence orale	15	27.77

Compétence scripturale	05	9.25
Total	54	100



Histogramme n° 24

La compétence culturelle a été mentionnée dans 33,33 % des réponses, 29,62% des enseignants ont affirmé que l'enseignement de la littérature était important pour développer la compétence linguistique, 27,77% ont choisi la compétence orale qu'il n'était pas si important. Enfin, 9,25% des enseignants ont coché la compétence scripturale, mais sans avoir explicité leur opinion.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE, l'exploitation du document littéraire en classe s'inscrit dans une longue tradition scolaire qui, depuis plusieurs siècles, réserve une place importante à la littérature. Certains élèves seraient plus performants lorsque l'inscription de données linguistiques et les traits culturels sont proposés sous forme littéraire. Avec le document littéraire, le lien entre l'élaboration de la pensée et l'usage de la langue est toujours présent, mais ici on ne met plus l'accent sur une nécessaire maîtrise des structures et outils langagiers mais sur une ouverture à la parole de l'autre dans l'échange et le dialogue.

L'étude de textes littéraires apporte beaucoup aux élèves pour l'orthographe, la structure des phrases, la dissertation, etc. Le texte littéraire permet d'avoir une vision d'ensemble de l'histoire littéraire et donne un aperçu des différentes facettes de chaque époque. Cela a un impact sur la vie quotidienne de l'apprenant et le tire vers le haut. Il voit de manière différente ce qui l'entoure. La connaissance du

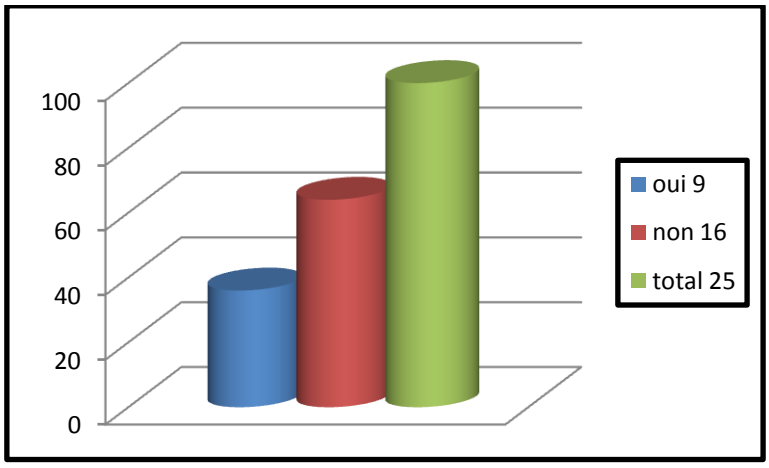
contexte culturel du FLE permet de mettre du piment dans une communication. Grace à la littérature, l'élève apprend à analyser, à conduire un raisonnement, à planifier et à éviter les représentations. L'étude du FLE peut sembler dissuasive. Avec un peu de recul les apprenants mesurent rapidement les bénéfices. On dit souvent que le français est une matière très littéraire qui fait appel au raisonnement logique.

Item n°25

- **Les manuels interpellent-ils la problématique inter/ trans -culturelle ?**

Tableau n° 25

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	09	36
Non	16	64
Total	25	100



Histogramme n° 25

Neuf (09) , soit 36%, d'enseignants pensent que les manuels appréhendent la problématique interculturelle. Toutefois 64% pensent le contraire. La volonté de veiller à l'ouverture des apprenants sur d'autres cultures dans le cadre scolaire va dans le sens de l'enseignement du FLE. Par ailleurs, une protection effective des libertés individuelles doit se matérialiser par des mesures claires visant à garantir et renforcer ces droits.

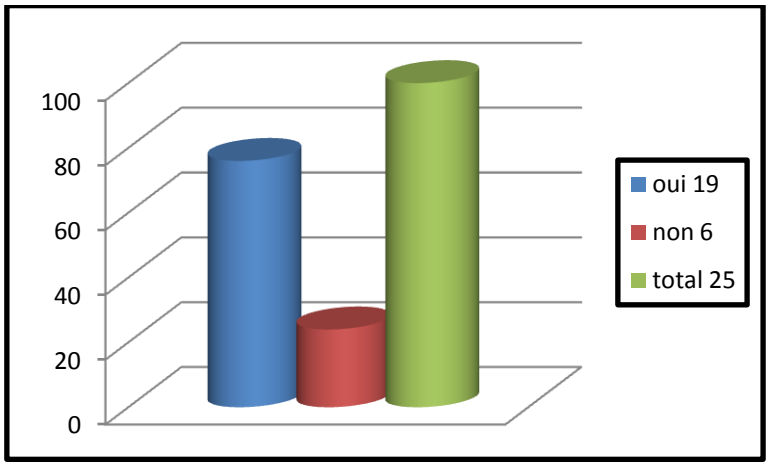
Ces manuels vont à l'encontre des programmes et du droit international relatif aux droits humains. ils sont de nature discriminatoire, stigmatise et ne donne par ailleurs pas plus de moyens à la compréhension mutuelle et le dialogue culturel. Les manuels ne contiennent pas vraiment aucune proposition en lien avec l'ouverture sur la protection des libertés individuelles ont leurs portraits grisés en outre, les questions sont vidées de leurs références culturelles.

Item n°26

- La compétence inter/trans-culturelle est elle importante en classe de FLE ?

Tableau n° 26 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	19	76
Non	06	24
Total	25	100



Histogramme n° 26

Les statistiques montrent que 76% des enseignants reconnaissent l'importance de la compétence interculturelle/transculturelle, contre 24% qui pensent qu'elle n'est pas importante.

L'acquisition des références culturelles, interculturelles et transculturelles permet à l'élève d'apprendre à observer, à décrire, à classifier et à faire des liens ; à comprendre les différentes cultures.

Pour mieux maitriser une langue, il est nécessaire de connaitre la culture de l'Autre. Nous pensons que connaitre une culture, c'est ouvrir une porte en plus sur le monde, c'est pourquoi la compétence interculturelle symbolise l'acquisition des connaissances appropriées à des cultures différentes et les cours de langues favorisent l'enseignement/apprentissage de la dimension interculturelle. Comme l'envisage CECRL:*« Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas […] de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée.* »[1] .

En effet, la compétence interculturelle/transculturelle occupe une place importante dans la didactique des langues étrangères. Selon MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE et LOUIS PORCHER, la compétence interculturelle se définit comme suit: «*La capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée*»[2].

Enseigner la dimension interculturelle n'a pas comme objectif seulement de donner des informations sur des personnes et des pays étrangers, mais elle a aussi pour but :

> *« – d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ;*
> *– de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine;*
> *– de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ;*

[1]CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse : https://rm.coe.int/16802fc3a8.

[2] ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. : ***Education et communication interculturelle*** , Ed. PUF, Paris, 1996. P.32

– d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.»[1]

Ces deux compétences permettent de lutter contre les stéréotypes, contre la peur de l'autre. La différence, ce n'est pas une menace, c'est un chemin qui demande du courage. Il faut agir sur sa propre responsabilité. C'est peut-être plus facile si cette démarche répond à un prescrit pédagogique et scolaire, mais c'est surtout un défi personnel.

La compétence transculturelle se compose de trois niveaux de capacités:

-"*Capacité à voir chaque culture comme une addition à la sienne, et non comme une soustraction;*

- Capacité "à dépasser ses appartenances culturelles et à traverser les frontières entre ses cultures et ses appartenances;

- Capacité à adopter "une perspective universelle qui dépasse les particularismes" de sa propre culture"[2]

Il semble donc nécessaire d'acquérir des compétences interculturelles/transculturelles au sens large, à savoir des compétences qui recouvrent un ensemble d'attitudes, de connaissances et de savoir-faire qui permettent à un apprenant de s'adapter à des environnements linguistiques et culturels divers. car les compétences transculturelles vont au-delà d'une éthique, des principes et des valeurs de respect et de tolérance : c'est aussi très pratiquement une façon de mieux comprendre la demande des apprenants et leurs besoins.

[1] BYRAM, M, et al. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants,* Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf. [Consulté le 20 Octobre 2014].

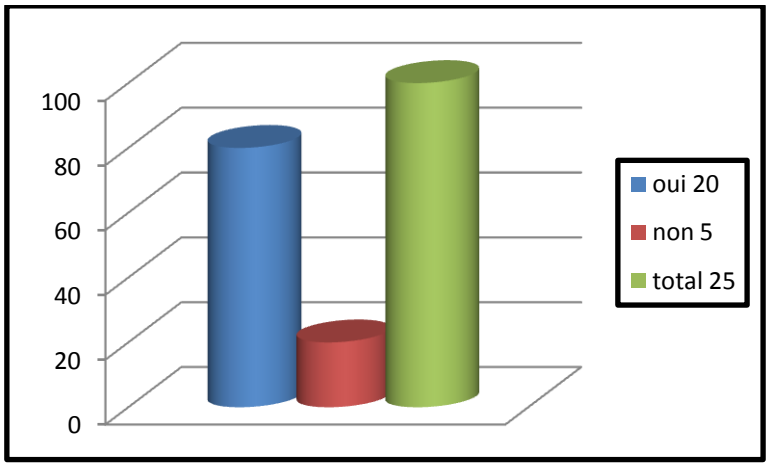
[2] AKKARI. AB,: ***Introduction aux approches interculturelles en éducation***, Carnet des sciences de l'éducation, 3e édition, 2016. pp 98- 102,

Item n° 27

- Les manuels reflètent-ils des valeurs humaines universelles (respect de l'Autre, la lutte contre le rejet, la haine, l'indifférence, etc.)

Tableau n° 27 :

Réponses	**Répartition des réponses**	**Pourcentage**
Oui	20	80
Non	05	20
Total	25	100



Histogramme n° 27

80% des enseignants pensent que les manuels de français reflètent des valeurs humaines. En effet, le manuel de langue est l'instrument par excellence de diffusion de valeurs humaines. Les valeurs humaines constituent le noyau éthique de toutes les sociétés et cultures. Alors, présenter sous "l'image de marque" des valeurs humaines est une manière de souligner l'unité de toute l'humanité. C'est pourquoi elles ont l'avantage de pouvoir unir tous les hommes et atténuer les divergences.

Les valeurs humaines sont intimement liées à l'enseignement des langues. En effet, l'amour, le respect des différences, la compréhension mutuelle, etc., sont le noyau même de cet enseignement. Ces termes expriment également cette même unité de tout.

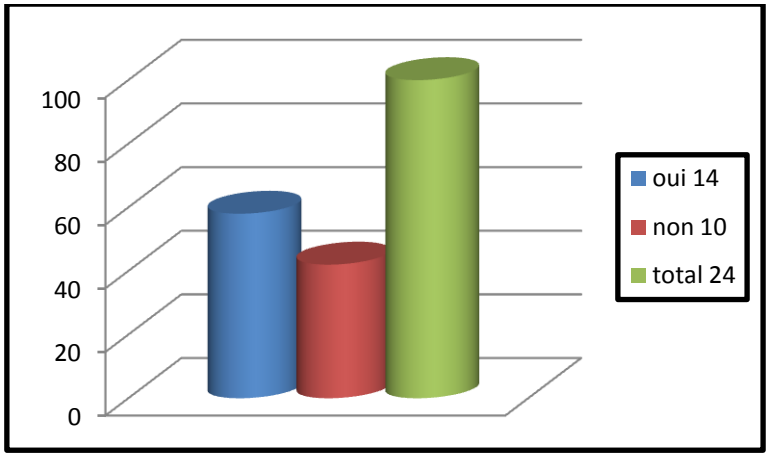
Dans cette optique, il faut que les apprenants soient motivés, qu'ils en éprouvent l'envie et le besoin et qu'ils s'en sentent capables. Il sera donc primordial de développer l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, de valoriser leurs capacités personnelles, de leur donner l'occasion de s'affirmer. Plus on mettra leurs qualités en évidence, plus ils se sentiront reconnus et appréciés et seront ainsi disposés à adopter des comportements sains. Par ailleurs, la qualité des liens sociaux constitue également un facteur déterminant. Plusieurs activités sont ainsi destinées à développer la solidarité, l'écoute ou l'autonomie. D'autres sont orientées vers des savoir-faire relatifs au travail en équipe, à la gestion des conflits ou à l'esprit critique. Les activités du fichier viseront à faire prendre conscience aux jeunes de leurs droits en la matière, mais aussi de leurs devoirs et de leurs responsabilités. À terme, il s'agit d'encourager les élèves à s'approprier leur environnement quotidien pour en faire un espace de bien-être. Les activités proposées dans un manuel n'ont de sens et d'intérêt que si elles s'intègrent dans un projet clairement planifié qui correspondra aux besoins des élèves, à leur niveau de développement et de compréhension, s'inscrira dans leur vécu et constituera un moyen pour atteindre des objectifs clairement définis. À travers les activités d'un manuel de langue, les jeunes apprennent à se connaître, à s'arrêter avant de dépasser leurs limites. Pour nous, l'objectif essentiel est de faire en sorte que les élèves aient envie de venir au lycée. Cela devient un lieu de vie où ils se sentent bien. Dès lors, le manuel scolaire peut être analysé comme un vecteur participant à la transmission de valeurs.

Item n° 28

- Les manuels ont-ils été compilés en fonction des attentes et des besoins des élèves ?

Tableau n° 28 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	14	58.33
Non	10	41.66
Total	24	100



Histogramme n° 28

58,33% des enseignants interrogés ont répondu par l'affirmative, contre 41,66% qui pensent le contraire. Les manuels doivent répondre aux besoins de tous les apprenants. L'enseignant peut adopter des approches créatives pour mobiliser les élèves à divers niveaux d'habileté sensorielle, physique ou intellectuelle en adaptant le matériel, les outils, les installations et les ressources humaines de façon à répondre à divers besoins individuels.

Un manuel scolaire inclusif tient compte des besoins de tous les élèves. Tous les élèves ont besoin de voir dans leur manuel un reflet de leur vie et de leurs expériences. Tous les élèves doivent avoir l'occasion de discuter de leur culture et de celle des autres. Le manuel scolaire joue un rôle déterminant en offrant aux élèves qui se sentent déstabilisés, inaptes ou différents des autres des expériences où défis et soutien s'équilibrent judicieusement.

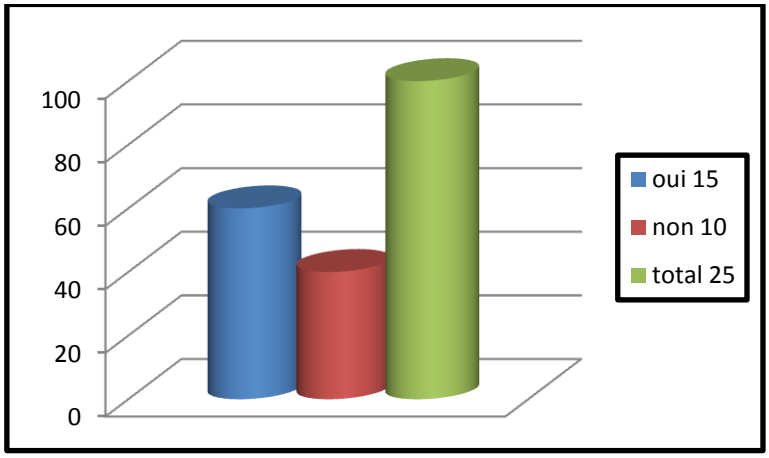
Il les relie aux réflexions conduites, les mobilisent pour les enrichir. Elles deviennent ainsi un des fondements du projet qui se réalise, lequel, s'il porte sur un lieu éclairé par des questionnements particuliers, reste alors relié aux pratiques musicales et culturelles de chacun.

Item n°29

- Est-ce que ces manuels ont une influence réelle sur les élèves ?

Tableau n° 29 :

Réponses	Répartition des réponses	Pourcentage
Oui	15	60
Non	10	40
Total	25	100



Histogramme n° 29

Aucune réussite scolaire n'est possible lorsque les conditions d'apprentissage ne permettent pas de se consacrer à l'apprentissage. Les réponses des enseignants ne rejoignent pas nos réflexions. En effet, 60% d'entre eux pensent que les manuels ont une influence positive sur les élèves. En tout cas, un pourcentage non négligeable d'enseignants (40 %) ont l'impression que ces manuels n'ont pas de réelles influences sur les apprenants.

Les résultats des élèves sont sans appel : l'Algérie ne parvient ni à corriger les travers d'un système scolaire de plus en plus inégalitaire, ni à enrayer la dégradation de ses performances. Certes, le manuel n'est plus que l'une des nombreuses sources de savoir disponibles pour les élèves. Nous pensons cependant qu'il peut contribuer à l'amélioration des performances du système scolaire.

L'Algérie n'investit pas suffisamment dans sa jeunesse. C'est pourtant l'investissement d'avenir par excellence. La non prise en compte des besoins des apprenants par les concepteurs des manuels ils ne tiennent pas compte des orientations constructivistes, et socioconstructiviste, de l'apprentissage et conservent une logique transmissive sans faire appel au développement de compétences. De plus, même si de

tels liens de causalité sont déduits, Le manuel scolaire n'est sûrement pas le seul facteur en jeu.

Les manuels étant « *inadaptés à la réalité de la classe, éloignés de l'actualité locale, contraires à l'esprit de la nouvelle pédagogie qui privilégie l'expérimentation, l'observation, la discussion, la manipulation* »[1]. Ceci aura donc comme conséquence un abandon progressif du manuel. Un manuel de qualité est pourtant réclamé non seulement par les enseignants mais par tous les partenaires pédagogiques: associations des parents des élèves, et les élèves eux-mêmes. L'élaboration d'un manuel de bonnes pratiques est un travail d'envergure et avant tout « *un choix, une décision pédagogique, scientifique, sociale*»[2], écrivait MATHY PHILIPPE.

Compte tenu des besoins actuels des enseignants et des élèves, il convenait de s'interroger sur le type de manuel à construire. S'interrogeant sur l'utilité d'un manuel dans une optique d'évolution à la fois matérielle et pédagogique (Allard, Aubin & Lebrun, 2007), les chercheurs sont arrivés au constat que, outre les qualités auxquelles un manuel doit satisfaire, il ne peut servir d'unique outil pour l'enseignant. «*Une boîte à outils où les professeurs (...) sont censés puiser selon leurs besoins* »[2].

La qualité des manuels de l'enseignement du FLE au cycle secondaire est l'objet de nombreux débats. Un manuel est alors "de qualité" s'il est conforme à certaines normes, individuelles ou collectives. Dans ce cas, un manuel est de qualité s'il facilite la transmission des savoirs ou s'il satisfait les apprenants. L'enseignant et l'apprenant sont donc les seuls juges de la qualité d'un manuel.

[1]Sol, C. (2005). Du manuel scolaire. Bulletin d'information de l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Tables rondes 2, 5-7. Revue en ligne http://www.enseignement.be/index.php?page=24674&navi%3D135*(PDF) L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences*. Availablefrom: https://www.researchgate.net/publication/44922630_L'utilisation_des_manuels_scolaires_au_service_de_l'enseignement_par_competences consulté le 01 avril 2018].

[2] MATHY Ph: ***Donner du sens aux cours de sciences - Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*.** De Boeck Université, 1997.

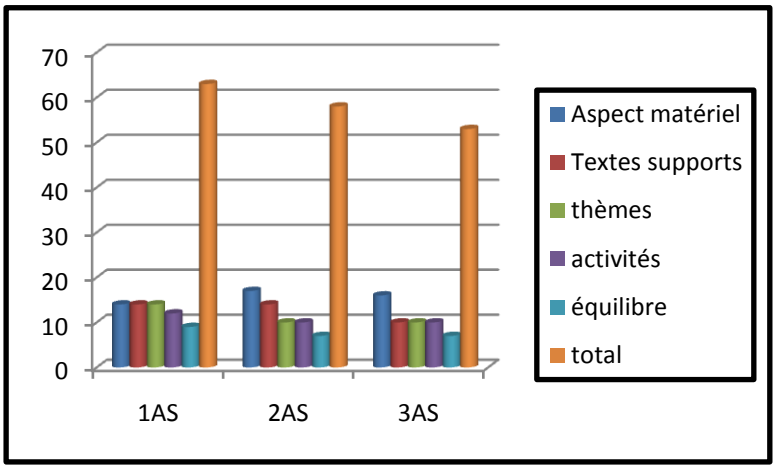
[2]Bruillard E., Baron, G. –L. : ***Vers des manuels scolaires électroniques ?, Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième*. HERMES Science, Sciences et techniques éducatives**, 1998, 5(4), 1-28.P. 98

Item n° 30

- Selon vous si on doit refaire les manuels c'est autour de :

Tableau n° 30 :

Réponses	Manuel		
	1AS	2AS	3AS
Aspect matériel	10	07	09
Textes supports	14	14	12
Thèmes	14	10	11
Activités	12	10	10
Questionnaires des textes	13	17	11
Total	63	58	53



Histogramme n° 30

Il est particulièrement intéressant de noter qu'il semble que l'on trouve une certaine convergence dans les critiques exprimées à l'égard des manuels. Nous avons déjà constaté, dans notre analyse des résultats de l'histogramme n°30 que la position des enseignants concernant l'ajustement des manuels était partagée; en effet, cela nous permet d'observer que les améliorations selon les enseignants, peuvent porter notamment sur: les questionnaires accompagnant les textes qui arrivent en tête dans l'ensemble des réponses: (52% 1ère AS), (68% 2ème AS), (44% 3ème AS); les textes supports (56 % 1ère AS), (56 % 2ème AS), (48% 3ème AS); les thèmes abordés (56 % 1ère AS), (40 % 1ère AS), (44% 3ème AS) ; les exercices et activités (48 % 1ère AS),

les manuels de 2ème AS et 3ème AS arrivent à égalité avec (40 %). En revanche, l'aspect matériel des manuels arrive en dernier lieu: manuel de 1ère AS 40%, manuel 2ème AS 28% et enfin manuel de 3ème AS avec 36%.

Les manuels scolaires doivent encore être révisés estiment les enseignants interrogés. Il faut donc les passer en revue et réajuster. Il s'agit de faire une lecture critique sur le degré de conformité des manuels avec les recherches didactiques les plus récentes. Compte tenu de leur évolution, les connaissances présentées doivent correspondre à leur état actuel, dans tous les domaines. Il est reconnu que les manuels scolaires sont un facteur déterminant pour l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire, ils ont, ainsi, une influence positive sur le rendement des systèmes éducatifs. Pour cette raison, leur niveau de qualité a une grande importance en ce qui concerne leur pertinence par rapport aux objectifs et aux contenus des programmes d'enseignement et leur valeur en tant que moyen d'acquisition de connaissances et de formation intellectuelle.

L'élaboration des manuels se réalise aujourd'hui sur une base pédagogique et sociale plurielle, qui fait participer, en interne, des enseignants, des universitaires et des inspecteurs, et, en externe, des associations professionnelles, d'enseignants du supérieur et du secondaire, pour mettre en place un nouvel enseignement permettant une orientation continue de tous les élèves, quels que soient leur origine socioculturelle et leur sexe.

Autrement dit, l'élaboration d'un manuel de qualité implique l'abandon de la notion de sélection au profit de celle d'orientation, mais également une révision des programmes en vue de leur adaptation, pour offrir le meilleur environnement éducatif possible au plus grand nombre d'apprenants.

Ceci dit, une véritable réforme de l'enseignement du français au secondaire ne peut se faire que par la lutte contre l'échec scolaire qui implique une refonte des programmes, des méthodes et des manuels, basée sur les rythmes de l'apprenant, ainsi que le relève BISHOP citant LOUIS LEGRAND dans un discours datant de 1971 : *"Il conviendrait donc d'abandonner le point de vue a priori d'un programme théoriquement défini pour prendre en compte avant tout le niveau réel des élèves, leur*

rythme individuel d'acquisition et la nature génétique de leur développement intellectuel."[1]

La centration sur l'apprenant et ses besoins est donc la base de l'apprentissage. Le manuel doit lui donner la possibilité de s'exprimer sur ses goûts, ses centres d'intérêt et l'encourager à s'impliquer dans les activités pendant le cours; cela le stimule et empêche l'ennui.

3.4. Interprétation des résultats

Ce questionnaire avait pour objectif de déceler les diverses visions que les enseignants ont de l'utilité et l'utilisation des manuels en classe de FLE. Après une première analyse des réponses, il apparait que les attitudes et les pratiques convergent. Si l'on retrouve ici et là des minorités qui ne partagent pas les mêmes idées, leurs pratiques, en revanche, se ressemblent.

Les réponses obtenues auprès des enseignants montrent qu'ils prennent un peu de recul par rapport aux nouveaux manuels, et bien souvent, ils ont tendance à enseigner de la même façon qu'ils ont appris. Il s'agit là d'une tendance qui se constate depuis un certain temps. Les perspectives de l'enseignement/apprentissage ont changé et la majorité des enseignants ne sont pas formés à enseigner de tels contenus avec de telle approche. Ainsi, d'après les réponses analysées, un texte littéraire est enseigné de la même manière qu'un texte non littéraire (un texte transcrit de l'oral, texte fabriqué ou un article de journal…), il est traité moins comme texte littéraire que comme un document authentique parmi d'autres.

Ces manuels ne sont pas destinés à être utilisés dans le cadre spécifique de l'apprentissage du français comme langue étrangère. L'ensemble des projets ne s'adressent pas à l'ensemble des élèves, et n'abordent pas les différents aspects de la langue étudiée. On signalera simplement que les contenus ne sont pas intéressants, notamment pour les élèves des lycées. Dans tous les cas cependant, l'accent reste bien mis sur la participation active des apprenants et en particulier sur la diversité d'interprétation et d'appréciation des contenus proposés.

[1]BISHOP M.-F. (2011). ***Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école***. P. 48 In R. d'Enfert & P. Kahn, Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la ve République. Les années 1960 (pp. 35-53). Grenoble : PUG.

Si l'écart qui subsiste entre les savoirs socioprofessionnels (compétences requises) et les savoirs enseignés (curriculum réel) doit être minimisé dans le sens d'approcher une certaine adéquation, il faut alors que l'enseignant, dans sa pratique quotidienne, dans l'organisation de son activité, s'oriente suivant une proximité environnementale.

On parle du malaise des enseignants depuis de nombreuses années, beaucoup s'en plaignent donc. Certains avouent qu'il leur est difficile de soutenir efficacement les élèves en grosse difficulté. Habituellement ils se plaignent du niveau des élèves ou de leur administration, sans forcément se remettre en question. Ils répètent sans cesse le niveau «bas » des élèves, alors qu'eux-mêmes ne font pas grand chose pour que ce niveau s'améliore, leur seule préoccupation est de finir le programme avant la fin de l'année. Au même titre que leurs collègues d'autres secteurs d'activité, les enseignants se préoccupent davantage de gagner leur vie que d'enseigner. Le soutien à l'apprenant est assuré par le tuteur, soit de sa propre initiative, soit sur demande de l'apprenant. Il nécessite des moyens de "communication" adaptés et peut être facilité par le "partage de l'espace de travail de l'apprenant". Une "assistance informatique" peut également apporter automatiquement un soutien à l'apprenant en fonction de son activité. Le soutien à l'apprenant est en conséquence supporté par trois fonctionnalités : la communication, le partage de l'espace de travail de l'apprenant et l'assistance informatique procurée à l'apprenant.

Les concepteurs de ces manuels n'ont pas tenu compte des besoins des apprenants. En croisant les résultats de plusieurs recherches depuis leur introduction dans les classes en 2003, les manuels suscitent de nombreuses inquiétudes concernant leur impact sur les apprenants. Les manuels devaient être réadaptés afin de correspondre aux besoins et aux attentes du public à qui ils s'adressent.

Conclusion

Les manuels de français du cycle secondaire font encore, de nos jours, l'objet de toutes sortes de discussions animées, de manière récurrente, depuis des décennies. Celles-ci donnent régulièrement lieu à des polémiques virulentes tant dans les sphères didactiques et pédagogiques que plus généralement dans la société en général. Ils affectent directement l'activité pédagogique parce qu'ils imposent des limites et des tensions qui gênent le travail quotidien en classe. On y retrouve les indicateurs plus immédiats du malaise des maîtres.

Il est raisonnable de penser, à travers les observations de classes, le questionnaire et l'entretien, que les enseignants interrogés étaient, globalement, plus au moins engagés dans leur métier et que les pratiques pédagogiques se sont avérées elles aussi plus au moins favorables à cet engagement à la fois comportemental, affectif et cognitif. Les constatations qui ressortent des témoignages des enseignants que nous avons rencontrés, à propos de la question de l'enseignement du FLE et les pratiques enseignantes, tendent vers les manuels et leur manipulation. Sur cette question, les répondants parlent des changements survenus autour de la manière d'aborder l'enseignement du français. Les enseignants soumettent des problèmes concrets vécus en classe, soit des erreurs détectées dans les travaux d'élèves, soit la planification d'une situation d'enseignement-apprentissage, etc.

L'utilisation du manuel scolaire devient une pratique courante en classe de langue étrangère. Le manuel scolaire est considéré comme un outil de travail d'intérêt et un déclencheur de motivation pour l'acquisition des langues. Par ailleurs, le manuel est un outil de communication qui permet de découvrir un pays étranger, sa culture, ses paysages, ses manières de penser : même si ce n'est pas son propos principal

Cela étant dit, le manuel doit présenter des objectifs culturels et identitaires clairs et éviter les représentations stéréotypées sur un peuple donné. Il faut aller au-delà de l'image et y réfléchir. Le changement social exige la révision des objectifs et des institutions scolaires, mais aussi de nouvelles attitudes, de la part des parents, des jeunes et des enseignants.

> « *Les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré. La conception de l'école à la fois sur le plan des contenus et ses programmes, de son organisation, de son fonctionnement et de ses méthodes pédagogiques peut permettre de faire davantage des hommes actifs, des créateurs plutôt que des demandeurs d'emplois*. »[1]

Ces manuels n'ont sans doute pas répondu à toutes les nombreuses questions que soulève élaboration des manuels scolaires. Ceux-ci, en effet, sont des instruments d'enseignement et d'apprentissage et, pour cette raison, doivent être façonnés de manière qu'ils soient à la fois pratiques et efficaces, sans pour autant sacrifier une présentation agréable et attractive pour les apprenants. Mettre l'accent sur l'équilibre f entre les contenus et les attentes des apprenants, indispensable à l'apprentissage du FLE, relève à la fois d'une bonne connaissance de cette discipline et d'une ouverture à vouloir l'enseigner dans une approche didactique qui correspond et qui est adaptée à la réalité des jeunes d'aujourd'hui. Mais ceci ouvre vers d'importants besoins en formation continue pour les enseignants de français.

[1] TSAFAK G. : ***La crise du développement et les systèmes éducatifs africains***, in col. Afrique Unie, n° 1 , &ç1989, pp. 53-75

Conclusion Générale

Aujourd'hui, plus de cinquante ans après l'indépendance algérienne, et le dossier du secteur éducatif n'est toujours pas refermé. Si l'Algérie, a réussi à surmonter plusieurs crises économiques et sociales, elle a globalement échoué pour l'éducation. En effet, le secteur éducatif algérien est toujours gangrené par la baisse de niveau, l'échec scolaire, et les grèves répétées reflètent à la fois l'ampleur, et l'âpreté du problème. Cet échec tient en particulier à l'absence d'une gouvernance efficace, le constat est donc toujours amer. Il semble que la plupart de nos dirigeants ne voient pas ou ne s'aperçoivent pas de la gravité du problème. Ceci pour expliquer un des points essentielles pourquoi la réforme imposée en Algérie n'est pas pédagogique et ne répond pas aux besoins du pays mais elle obéit à un objectif politico-idéologique et non pas pédagogique.

Ces relatifs échecs, de plus en plus patents, de toutes les réformes de l'Éducation Nationale depuis l'indépendance, est une énigme sur laquelle le gouvernement aurait dû résoudre avant de se lancer dans une nouvelle reforme qui déclenche, à son tour, des tensions et des inquiétudes de la part des uns et des autres. Il ne faut pas non plus trop s'étonner du fait que cette réforme suscite de nombreuses critiques qui proviennent de plusieurs sources différentes, une tempête dont nul ne peut dire encore l'ampleur qu'elle prendra. Jusque-là, le débat s'était tenu dans les coulisses du ministère, les établissements scolaires et les médias. Le voici qui descend dans la rue entre grèves et manifestations lancées par les syndicats de l'Éducation Nationale.

L'échec de l'école fondamentale des années 1980 a conduit les pouvoirs publics, vers le début des années 2000, à s'engager dans un vaste programme de réforme et de modernisation du système éducatif, dictée par l'UNESCO lors de la conférence organisée à Dakar, et ce par la promulgation de plusieurs lois favorisants l'ouverture et la refonte du secteur éducatif. Cette réforme a touché tous les cycles d'enseignement.

Cependant, et en dépit des changements apportés sur notre système éducatif, des insuffisances et des défaillances persistent, notamment en ce qui concerne l'enseignement du FLE, et l'élaboration des manuels scolaires. Si cette réforme, tout comme les autres, a échoué c'est parce qu'on ne procède pas de façon appropriée en particulier dans l'identification des problèmes et sans consultation des partenaires pédagogiques. C'est dire combien l'on attendait une réforme ambitieuse de nature à refonder un système à bout de souffle

En analysant en profondeur la situation actuelle de l'école algérienne, nous relevons deux facteurs qui ont contribué à son échec. Premièrement, l'absence d'une volonté politique au plus haut niveau. Il n'y a pas, en effet, de volonté politique, à quelque niveau que ce soit, pour vraiment redresser notre système éducatif. Deuxièmement, l'absence de la formation des enseignants. Il est vrai, que les enseignants ont besoin d'une formation solide que l'Etat doit assurer. Il s'agit de façonner leurs compétences, de renouveler leur savoir-faire et de leur permettre de se mettre au fait de pratiques plus récentes. L'Algérie a énormément de difficultés dans ce sens.

Une autre épine dorsale est l'inadéquation des programmes et des manuels scolaires. En effet, la question du manuel scolaire dans notre pays reste l'otage d'une pensée unique et moyenâgeuse, sous l'effet destructeur de certains tabous qui pourraient l'anéantir. L'avenir des élèves s'avère d'ores et déjà compromis, à cause notamment de l'archaïsme.

Le manuel scolaire est un support didactique qui permet de structurer l'enseignement/apprentissage pour concevoir des situations pédagogiques articulées entre elles. Il doit permettre de placer les élèves en situation de projet et leur permettre de donner du sens aux apprentissages. L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus; il favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. Le manuel scolaire est une composante fondamentale du développement global de l'élève.

Chacun s'accorde pour affirmer que le manuel scolaire joue un rôle important, voire irremplaçable, dans le développement intellectuel et cognitif de l'élève. Grâce au manuel, l'élève apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif ; il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. Il peut aussi contribuer à réduire certaines inégalités scientifiques, y compris sociales et économiques. Il touche tous les élèves, en particulier ceux qui peuvent avoir des difficultés à l'école, de bénéficier sur le plan pédagogique des mêmes conditions d'apprentissage et avoir accès aux informations de la même manière, ainsi que de tout soutien répondant à leurs besoins spécifiques. Il s'agit de viser à la fois une égalité de chances et une liberté de penser ; de remédier à toutes lacunes en

fournissant un outil complet qui permet d'évaluer, de comparer et d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage.

Un manuel a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, individuellement et collectivement, en classe ou en dehors de la classe, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une tache, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Tels sont les enjeux de l'accompagnement à la scolarité. Cet ouvrage propose de multiples pistes, depuis l'école primaire jusqu'au lycée, pour que les élèves puissent s'approprier les compétences nécessaires qui se développent de manière interactive. L'objectif est donc plus général: susciter l'envie d'apprendre et d'acquérir des savoirs, retrouver confiance en sa capacité à réussir sa scolarité

La poursuite de ces enjeux, en particulier à l'école, se développe autour de réflexions pédagogiques et didactiques renouvelées. Si la question des manuels scolaires et de leur influence sur le rendement scolaire n'est pas nouvelle, il n'en reste pas moins qu'avec l'avènement des nouvelles technologies de communication. Ce problème semble avoir pris une tournure inédite.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, le manuel est un support incontournable pour permettre à l'élève de progresser en langue française en stimulant le plaisir d'apprendre**.** Il est également, parmi d'autres, un moyen de liaison entre l'enseignant, l'élève et les parents, entre le travail réalisé à l'école est celui qui est réalisé à la maison. D'un autre côté, il est important de préciser qu'il n'y a pas un manuel qui surpasse tous les autres pour apprendre le FLE. Cependant, on choisira parmi plusieurs manuels celui qui correspond le mieux à un public en particulier, celui qui propose des supports de qualité adaptés au public visé (enfants, adolescents, grands adolescents et adultes).

Le diagnostic sur l'enseignement du français est amer : le modèle algérien est sinistré. Les mauvais choix politiques, notamment celui de l'arabisation du pays, ont exercé une influence sur la perception que les jeunes ont de cette langue. La classe reste malgré tout le principal lieu par excellence de l'apprentissage de la langue française et à ce titre, propose aux apprenants une expérience totalement novatrice, une découverte à la fois pédagogique,

artistique, sensorielle et ludique, où l'authenticité côtoie l'art pédagogique et la recherche didactique. Elle se doit de répondre aux principaux besoins de formation langagière et culturelle. L'un des problèmes majeurs de l'enseignement du français en Algérie est lié au peu d'exigences fixées par le système scolaire, que ce soit pour la promotion d'une classe à l'autre ou pour la sanction des études secondaires et collégiales. Il y a également des lacunes dans l'utilisation des mesures de soutien. Finalement, les moyens de l'enseigner suffisamment explicités.

Le français, en Algérie, est la deuxième langue la plus apprise après l'arabe. L'on pourrait donc s'attendre à ce que les manuels algériens de français, notamment ceux de l'enseignement secondaire, parlent de la France et de sa culture. Or, ces manuels manifestent généralement une forte concentration sur les aspects linguistiques. La culture française dans ses acceptions les plus larges n'existait pas. Les noms de quelques classiques, les incontournables de la littérature française étaient les seuls représentants de la culture française et les autres éléments culturels français sont complètement absents des manuels. Mieux connaître les français, leurs mentalités, leurs façons de vivre, leurs habitudes et traditions, leurs modes et conditions de vie, protection sociale, système de santé, école et système éducatif, cuisine et habitudes alimentaires, parmi divers autres aspects de la vie quotidienne, serait un angle particulièrement intéressant pour nos apprenants.

M. BENSEKAT et A. KRIDECH expliquent également que dans cet outil qui est censé être un facilitateur d'accès à la langue-culture française « *[…] les avatars de l'histoire, les choix politiques,les vicissitudes statutaires de l'objet-langue, les conflits linguistiques, les représentations de soi et de l'Autre pèsent de tout leur poids sur les choix méthodologiques et plus particulièrement sur la dimension interculturelle.* »[1]

L'inefficacité des manuels de français du cycle secondaire s'est révélée dans leur incapacité à véhiculer les valeurs d'ouverture et de progrès, de faire découvrir à l'élève la richesse de son environnement culturel. Ces manuels sont demeurés en général peu sensibles aux nouveaux besoins communicatifs des apprenants et peu performants en ce qui concerne

[1]KRIDECH A. BENSEKAT M., 2009, ***Présentation*** , in Kadi L. (Coord.), 2008, Cahiers de langue et de littérature, Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles, N°5, Algérie, Université de Mostaganem, p. 11.

l'acquisition des savoir-faire pratiques. Ce qui est en cause est l'image très dégradée des traits culturels des deux pays (l'Algérie et la France). De plus, on pense que les textes proposés ne sont pas ceux sur lesquels les apprenants souhaitent le plus en savoir davantage ou des thématiques perçues a priori comme élitistes et difficiles, pour des discussions qu'on imagine loin de la vie quotidienne, ou pour des sujets sans doute abstraits. La conception même du manuel scolaire, en Algérie, a toujours été balancée entre trois tendances contradictoires: moderniste laïque et ouverte, réformiste dominée par un nationalisme visant la création d'une entité politique arabe unique et traditionaliste sur la base de l'arabisme et des valeurs islamiques tournée vers le maintien des structures anciennes.

Si la pierre angulaire de l'enseignement/apprentissage du FLE d'autrefois était l'acquisition-mémorisation de certains codes et référents linguistiques pour se construire comme un bon élève, la nouvelle pierre angulaire sera la compréhension d'autres codes, qu'ils soient méthodologiques, linguistiques, sociolinguistiques ou culturels. Au fur et à mesure que l'idée de la belle langue le cède à celle du « *contact- culturel* ». Cette façon de faire amener tacitement l'élève à se rendre compte que l'identité socioculturelle n'est pas figée, mais qu'au contraire elle se forge au gré des expériences personnelles et communautaires (Falardeau et Simard, 2007). Identité, culture et réussite sont étroitement liées; ceci est particulièrement important dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Le recours au manuel scolaire offre également à l'élève l'occasion de se familiariser avec de nombreux repères culturels de son environnement immédiat, de même qu'avec ceux qui se rapportent aux œuvres qu'il interprète ou apprécie, et de les mettre en relation avec des repères culturels reliés à d'autres disciplines.

Le cours de langue sert à développer diverses compétences utiles, voire nécessaires à la formation des jeunes n'est plus à démontrer. On se rend facilement compte qu'il permet à l'apprenant d'entretenir une relation sociale avec autrui, une relation qui lui permet de développer ses facultés sociales. Apprendre une langue, ce n'est pas simplement un travail, un effort, un apprentissage de la discipline, c'est aussi du plaisir et de la détente**.** Le cours de langues comporte bien d'autres avantages pour l'apprenant : développement de ses facultés cognitives, de ses facultés sociales, de son ouverture d'esprit. DENIS-CONSTANT MARTIN déplore-t-elle le fait que « *Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres*

valeurs, d'autres modes de vie… Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture »[1]

La réflexion sur les finalités de l'ouverture internationale reste donc confinée aux manuels de langues vivantes. Cependant, la réalité en Algérie est tout autre. Le manuel de français de l'enseignement secondaire, reste fondamentalement monolingue et monoculturel, dans ses méthodes comme dans ses objectifs. L'ouverture culturelle et linguistique que promeuvent les textes officiels et la constitution n'apparaît encore que comme une modeste reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle du pays. La mission de l'enseignement des langues est fixée à l'article 44 qui stipule *« l'enseignement fondamental vise, notamment, à 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.* »[2]

Les élèves ont besoin d'acquérir les outils dont ils auront besoin pour vivre dans une société en mutation perpétuelle. Cultiver chez eux un amour de la lecture qu'ils préserveront tout au long de leur vie est un défi pédagogique qu'il faut absolument relever. À l'âge de l'adolescence, les élèves sont confrontés à des changements intellectuels, physionomiques et psychologiques très profonds, transposés dans le contexte scolaire, ces changements nous amènent à remettre en question tous les contenus éducatifs à leur transmettre. Les jeunes ont donc besoin de recevoir un enseignement axé sur leur projet de vie, un savoir qui leur permet de retrouver des situations proches de leurs propres aspirations. Dans cette optique, l'école doit soutenir les apprenants en leur offrant des occasions diversifiées et réelles pour explorer, expérimenter, découvrir, se remettre en question, prendre des décisions, bref de s'engager activement dans leurs apprentissages et leur développement global.

Pour développer son identité culturelle, l'élève doit avoir des occasions de découvrir et de comprendre tous les aspects de ce qui est propre à sa culture. Le contact avec des formes d'art émanant de diverses cultures permet au jeune de s'ouvrir sur le monde et de découvrir

[1] MYRIAM D, in Dialogues et cultures n°44, 2000, p. 62

[2] Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant Loi d'Orientation sur l'Education nationale, Journal Officiel n° 4 du 23 janvier 2008. Consulté sur le site : <www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf<

d'autres univers symboliques pour exprimer sa propre identité culturelle. Le développement de l'identité culturelle et le respect de la diversité vont de pair, car l'ouverture et l'acceptation de la culture de l'autre ne peuvent se faire que dans l'affirmation et la fierté de sa propre culture. Dans une école de langue française, c'est en amenant l'élève à s'ouvrir progressivement aux autres cultures et à devenir plus apte à penser et à agir dans le respect de ces cultures qu'on l'aide à développer ses compétences culturelles, interculturelles et transculturelles.

La réflexion sur la conception d'un manuel scolaire doit passer en premier lieu par une interrogation sur les besoins des élèves. Cette condition est trop souvent considérée à tort comme une évidence. Les situations pédagogiques que nous connaissons dans nos classes sont en général fondamentalement différentes du contexte d'usage de ces manuels de français langue étrangère. Nous avons peu souvent affaire à des adultes, et nos élèves disposent de plus de temps pour l'apprentissage de la langue. Leurs besoins ne se limitent pas aux domaines personnels, ni même au seul domaine disciplinaire. Les contenus culturels des manuels de langue vivante nécessitent de traiter à la fois des thèmes relevant du domaine personnel et du domaine public (organisation et fonctionnement de la société, relations interpersonnelles dans un cadre social déterminé, repères culturels importants, débats dans un pays, etc.) avec, bien évidemment, une pondération différente entre ces domaines selon le moment du cursus et le projet personnel des élèves. Un bon manuel de langue devra apprendre à identifier les facteurs de différenciation linguistique et culturelle, à les respecter et à les exploiter.

Dans cette optique, littérature et arts font aussi partie des expériences culturelles des jeunes et ces expériences peuvent intervenir dans le développement de leur vision du monde. Les élèves, à partir de ce qu'ils lisent, développent leur identité et leur vision du monde. Ils se construisent des repères qui les aident à entrer en relation avec la réalité extérieure. Parfois, on peut constater que la réalité extérieure ne correspond pas exactement à leur vision intérieure lorsque celle-ci est plutôt une illusion ou un mirage. Il faut alors aider les jeunes à faire des ajustements.

L'intégration des arts et de la culture en milieu scolaire favorise le développement de l'identité de l'élève dans toutes les sphères de sa personne (intellectuelle, affective, physique, sociale, esthétique et culturelle) et renforce son sentiment d'appartenance à la communauté humaine. Les arts vont bien au-delà de la matière ou de la discipline. Ils contribuent de

diverses façons à développer la pensée de l'élève et ses habiletés en communication, tout en lui permettant de mieux se connaître et de découvrir les contributions qui lui sont propres. Ainsi, J.G. CARASSO établit une liste des grandes lignes de l'apport de celui-ci dans "Nos enfants ont ils droit à l'art et à la culture" :

> « *Formation intellectuelle et sensible, acquisition de compétences, motivation à apprendre, maîtrise de la langue, capacités d'analyse et de jugement, formation de la personnalité, confiance en soi, tolérance, attention, écoute, persévérance, capacité d'attention, compétences sociale, développement de l'imaginaire, créativité, coopération, citoyenneté... »*[1]

L'étude de la littérature et des arts en générale, permet à l'élève de développer non seulement sa créativité, sa pensée critique et son sens de l'esthétisme, mais aussi ses habiletés physiques et sa capacité à travailler de manière autonome et en groupe. En outre, les expériences artistiques encouragent l'élève à s'exprimer, à donner forme à ses idées et à ses impressions ainsi qu'à découvrir et à développer des talents qui lui serviront tout au long de sa vie et qui lui procureront plaisir et satisfaction. Les arts peuvent également être utilisés comme piste d'enseignement dans d'autres matières. L'enseignement par les arts implique l'exploitation de concepts propres aux arts pour enseigner ou comprendre les concepts d'une ou de plusieurs autres disciplines du curriculum scolaire. Par ailleurs, l'éducation artistique amène l'élève à découvrir les traditions artistiques de sa culture et de celles d'autres peuples, développant chez lui une meilleure compréhension du monde, mais aussi de sa propre culture. Dans ce sens, JEAN GABRIEL CARASSO ajoute :

> " *Si l'art implique l'œuvre, la culture est le rapport aux œuvres. A savoir, la nature et la qualité (plus que la quantité) de la relation entretenue par chacun d'entre nous aux œuvres humaines de tout type, aux formes, aux idées, au monde symbolique, aux traditions, aux créations qui nous entourent. [...] Contrairement à certaines idées reçues, la culture n'est pas une valise à remplir (la culture comme érudition) [...] Telle que nous la concevons ici, la culture est en vérité une manière consciente et critique d'être et d'appréhender le monde, notamment celui des arts. C'est une attitude, une curiosité, une disponibilité, une aptitude."*[2]

[1] JEAN GABRIEL C, ***Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?,*** éditions de l'attribut, 2005, p.35
[2] ibid.

Ainsi, littérature et pratiques littéraires peuvent devenir fort utiles en ce qui concerne le développement identitaire des jeunes. Il importe donc d'en tenir compte dans le cadre de l'élaboration d'un projet éducatif ou de stratégies découlant d'un plan d'action pour l'intégration des arts et de la culture à l'école. Les savoirs n'ont de sens que lorsqu'ils renforcent les relations interhumaines.

Ce qui précède indique que l'école algérienne arrive dans un monde trop vieux avec des solutions par contre en décalage si ce n'est en contradiction avec la société qui attend d'elle la formation du type d'homme dont-elle a besoin aujourd'hui pour affronter avec courage et confiance les défis de l'émergence. L'on ne découvre pas l'initiation à l'interculturel en Algérie avec ces manuels puisque l'éducation à l'interculturel a toujours été un souci pour notre société quelle que soit l'époque considérée. La réforme curriculaire ne saurait suffire pour atteindre tous les objectifs de qualité. Il faut également aussi opérer des changements qualitatifs dans l'environnement scolaire permettant d'améliorer les conditions scolaires de travail des enseignants et de vie des apprenants.

Le principal intérêt de la recherche que nous venons de présenter est d'avoir contribué à clarifier d'une part, le niveau d'intérêt que le manuel scolaire donne aux compétences interculturelles et transculturelles, les valeurs humaines et, d'autre part, la place accordée à la littérature et les pratiques littéraires.

Nous avons tenté de brosser un tableau large de l'enseignement du français langue étrangère. C'est bien là aussi la première conclusion qu'on peut en tirer: le champ est vaste (dépouillement des manuels, pratiques pédagogiques variées, etc.). Dans cette recherche, une réflexion est proposée sur la place de l'élève, celle que les concepteurs peuvent, ou non, lui réserver dans la conception du manuel, mais aussi sur le travail de l'élève, son activité pendant le temps scolaire.

Cela dit, les résultats de notre recherche montrent que les manuels scolaires ne semblent pas impliquer dans cette éducation. Pour promouvoir la responsabilité des élèves il ne suffit pas de transmettre des messages hygiénistes injonctifs (Marzin, 1996). Et comme le soulignent Lamour et Brixi (2002), concevoir des actions ou des programmes d'éducation pour la sensibilisation à l'interculturel ne consisterait plus rallonger à la liste des « interdits » par de nouveaux « messages » tout aussi négatifs. Une éducation à l'interculturel s'intéresse

au développement du sens critique se préoccuperait plutôt de redonner confiance, de renforcer l'estime de soi, l'envie, le désir et les projets des sujets, dans un environnement social à la fois plus humain et plus solidaire. Pour résumer, il est crucial que les valeurs véhiculées dans les manuels scolaires soient clairement exprimées. Le choix des manuels scolaires doit être fait selon les critères de clarté dans l'expression des valeurs universelles (tolérance, égalité entre les hommes, respect de soi et de l'autre…). Elles font également ressortir un point essentiel: l'importance d'une démarche collaborative entre tous les acteurs de l'éducation artistique et à l'interculturel.

On peut raisonnablement penser, mais on se trompe peut-être, que les auteurs de nos manuels-corpus axent leurs efforts dans le mauvais sens : plutôt que de séduire les non-lecteurs par une action globale qui impliquerait enseignants, élèves, conseillers pédagogiques et organisations des parents des élèves, ils orientent l'élaboration des manuels scolaires vers le processus d'imitation. Au final, on se retrouve avec des manuels vides et inefficaces qui deviennent peu à peu obsolètes. Bientôt, les lecteurs achèteront directement le scénario.

Il est important de noter que les manuels actuellement en usage dans les trois années du cycle secondaire sont relativement conçus selon le même modèle. Ils sont constitués d'une somme d'informations à retenir, des connaissances factuelles à apprendre, des documents à lire, des activités à remplir, des normes à respecter, des règles à mémoriser, des consignes à suivre, des commentaires à faire et des textes à produire. L'on a bien remarqué que la principale fonction assignée au manuel de français par les enseignants est celle qui en fait un outil indispensable pour l'enseignement-apprentissage. Plus précisément, il aide à établir une programmation ainsi qu'une progression surtout dans les classes terminales.

En vue d'actions signifiantes et adaptées, les interventions doivent, d'une part, être basées sur une démarche innovatrice qui présuppose une connaissance adéquate des ressources et des pratiques existantes ainsi qu'une étude des besoins réels sur le terrain. Elles doivent, d'autre part, tenir compte des données récentes issues des recherches universitaires en didactique des langues. Lors de leur mise en œuvre, les interventions doivent encourager la modernité en utilisant, par exemple, chaque fois que cela s'avère pertinent, l'immense potentiel des nouvelles technologies. Elles doivent promouvoir l'expression créative de soi,

provoquer une réflexion originale et la construction de sens. Elles doivent aussi inciter la communauté universitaire à participer activement.

Aujourd'hui encore, la nécessité et l'opportunité d'une nouvelle révision des programmes et des manuels sont régulièrement évoquées par certains acteurs politiques et par les médias. Cette révision porterait, selon les uns et les autres, soit sur certains aspects des constantes de l'héritage normatif du pays en la matière, soit sur certaines de ses variables, soit encore sur des questions nouvelles.

In fine, un redressement de notre système éducatif est donc nécessaire. Sauvons ce qu'on peut sauver. Le système éducatif remplit mal ses fonctions de : produire des savoirs, développer des intelligences, former des compétences, donner au niveau élémentaire les capacités de lire, d'écrire et de compter dans une langue écrite. L'inefficacité du matériel didactique, des classes surchargées, des enseignants mal formés ont conduit l'école à son agonie. L'école est devenue parfois un lieu de gardiennage social où sont véhiculés des savoirs mémorisés plus que l'acquisition de savoirs. Le monde change, les besoins aussi. Réviser les manuels s'impose donc sur le plan qualitatif pour la mise en route d'une prospective lumineuse favorable aux générations à venir.

Un grand chantier dans l'éducation nous attend et doit être entamé, par des gens du terrain loin de toutes considérations ethnique, linguistique, politique ou idéologique. Nous n'avons jamais fait notre propre réforme, mais nous avons suivi celle des autres. Alors il est venu le temps de sauver notre jeunesse et celle des générations à venir, car nous, nous avons dès le début été ignoré. Il n'est pas trop tard pour recouvrer notre indépendance et notre développement, mais cela reste tributaire de l'éducation et de la volonté de nos décideurs. L'école n'a jamais constitué, malgré son caractère crucial pour le développement économique et social du pays, un sujet majeur de polarisation pour les acteurs politiques et la société civile. Le temps est venu, pour l'institution éducative en Algérie, d'accorder la priorité absolue à la qualité de son enseignement et à sa compétitivité. Le problème principal que l'on rencontrera sur cette voie est sans doute de savoir comment on pourrait améliorer le niveau de l'enseignement sans revenir en arrière et adopter à nouveau un système élitiste, privant de cet enseignement de larges tranches de la société.

Le manuel que nous préconisons est un manuel de qualité et doit se fonder sur des facteurs solides capables de forger des hommes et des femmes responsables et bien armés pour servir le monde devenu un village planétaire.

Dans cet esprit, nous espérons sincèrement que les résultats de cette recherche constitueront un premier pas vers la création d'une base de données plus solide afin de promouvoir le dialogue interculturel à travers le monde, élargissant ainsi la portée et l'impact de la Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013 - 2022). Cette dernière, pour réussir, doit être menée par des enseignants bien formés, motivés et engagés.

BIBLIOGRAPHIE

I). OUVRAGES

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER.L. *:* ***Éducation et communication interculturelle.*** Paris : PUF 1996.

2. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER. L *:* ***Education et communication interculturelle.*** Puf, 2005.

3. ABDALLAH-PRETCEILLE, M , : ***Interculturel et multiculturel***

4. AGBOBLI, C, HSAB, G. : ***Communication internationale et communication interculturelle : regards épistémologiques et espaces de pratique***. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011

5. *AMIROU.* R : ***Imaginaire touristique et sociabilités du voyage***, Paris: Les Presses universitaires de France, *1995*, 1re édition.

6. ANQUETIL M., ***Mobilité Erasmus et communication interculturelle***, Berne : Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, 2006.

7. AUDIGIER F. : ***L'Education à la citoyenneté****, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1999*

8. Balfet M. et Lozato-Giotart J. : ***Management du tourisme,*** Pearson Education, France, 2004, P 139,

9. BAUDRIT, A : ***L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique***, De Boeck, Bruxelles, 2005.

BAUMGRATZ-GANGL, G. : ***Compétence transculturelle et échanges éducatifs,*** Paris : Hachette, coll. F/Références, 1993.

10. BÉLIVEAU, M-C *:* ***Dyslexie et autres maux d'école : Quand et comment intervenir***, Édition du CHU Ste-Justine, Montréal, 2007, p.15

11. BESSE H. : ***Méthodes et pratiques des manuels de langue***, Paris, Didier, 2005

12. BLANCHET. P. *:* ***La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethnographique***, Rennes, Presses Universitaires, 2000.

13. BLANCPAIN. M. : ***in Cours et civilisation française, dit le « Mauger bleu*** », Hachette, 1953, P. VI

14. BLONDEL A., BRIET G., COLLÈS L., DESTERCKE L et SEKHAVAT A., ***Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques***, 1998.

15. BOITANSKI, L. . CHIAPELLO, È.: ***Le Nouvel Esprit du Capitalisme,*** Paris : Gallimard. 1999

16. BOLLINGER D, HOFSTEDE G. : ***Les Différences Culturelles dans le management***, Paris, Editions d'Organisation ,1987.

17. BONNERY, S : ***Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires* ?**, Sociologies pratiques, 2008.

18. BORDALO I, GINESTET J-P: ***Pour une pédagogie du projet***. Paris : Hachette.1993.

19. BOUDALILA-GREFFOU M. : ***L'Ecole algérienne d'Ibn Badis à Pavlov***, éd. Laphomic, Alger, 1989.

20. BOURAOUI, H. : ***Transpoétique. Éloge du nomadisme***. Montréal : Mémoire d'encrier, 2005.

21. BRUILLARD, E., BARON, G. –L. : ***Vers des manuels scolaires électroniques*** *?,* Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième. HERMES Science, Sciences et techniques éducatives, 1998

22. BYRAM, M., ***Culture et éducation en langue étrangère***. Paris: Hatier/Didier, 1992.

23. BYRAM, M, GRIBKOVA. B, STARKEY. H : ***Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues,*** Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

24. Cadre européen commun de référence pour les langues **: *apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe*** : Division des langues vivantes, 2001.

25. CALLIIABETSOU-CORACA P. : ***La didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique***. Athènes : Eiffel. 1995.

26. CARASSO, J-G.: **Nos *enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?,*** éditions de l'attribut, 2005.

27. CATROUX G. : ***Dans la bataille de Méditerranée***, Paris, 1949, ch. XLVI, pp. 435-437

28. CHALARON, M.-L. *:* ***Aspects méthodologiques de la didactique du FL***. Grenoble 1994 : Imprimerie de l'Institut de Grenoble.

29. CHAVES, R.M., FOVIER, L. PELISSIER S. : ***L'interculturel en classe*** (Paris : Presse universitaire de Grenoble, 2012.

30. CHISS. L., CICUREL. F *:* ***Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues****, PUF*, 2005.

31. CHOPPIN. A. : ***Les manuels scolaires : histoire et actualité****,* Hachette, 1992.

32. COLONNA F : ***instituteurs algériens (1883-1939*)**,* Presses de la Fondation nationale, Paris, 1975.

33. COURTILLON J. : ***L'unité didactique****,* in LFDLM no. Spécial « Méthodes et méthodologies », janvier 1995.

34. CUQ.J.P : ***Cours de Didactique du Français Langue Etrangères et Seconde*** .Grenoble Pug .2005.

35. DABENE .L : ***Repères sociologiques pour l'enseignement des langues***, Paris, Hachette, 1994.

36. DAUNAY, B : ***Théories, didactique de la lecture, écriture***, (Théodile) – Université Charles-de-Gaulle Lille 3, France) – *Didactique de la littérature,* 2007.

37. DE CARLO, M. **: *L'Interculturel***, Paris, Ed. Clé international, 1998.

38. DE KETELE J-M, CHASTRETTE M, CROS D, METTELIN P. : ***Guide du formateur***, De Boeck université, 2001.

39. De KONINCK, G . : ***Le plaisir de questionner en classe de français***. Montréal : Les Éditions Logiques. 1993

40. DELEUE. G., ***Critique et Clinique***. Ed de minuit, 1993.

41. DEMORGON J. : ***Complexité des cultures et de l'interculturel, Contre les pensées uniques***, Paris : Anthropos, 2004.

42. DEPECKER L. : ***les mots de la francophonie***, Paris : Belin, 1990.

43. DJEBBAR A. : ***Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation***. 2007.

Elias N., : ***La civilisation des mœurs***, Paris : Agora, 1969.

44. ESTEOULE-EXEL, M,-H., REGNAT RAVIER, S : ***Livres ouverts***, Presses Universitaires de Grenoble, 2008.

45. FLYE SAINTE MARIE, A. : ***La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale,*** dans Les cahiers de l'Actif, 250/251, I, 1997.

46. GALICHET, F. ***L'éducation à la citoyenneté***. Paris : Anthropos. 1998.

47. GALISSON, R. & PUREN, C. : ***La Formation en questions***. Paris : CLE International. 1999.

48. GALISSON R. : ***De la langue à la culture par les mots***, Paris : CLE international, 1991.

49. GARABEDIAN, M, LERASLE, M. : ***L'alternance codique, la double contrainte***. Etude de linguistique appliquée, 108, 1997.

50. GERARD, F-M et ROEGIERS, X : ***Concevoir et évaluer des manuels scolaires***, *Bruxelles*, De Boeck-Wesmäel.1993.

51. GIASSON, J.: ***La lecture « De la théorie à la pratique »,*** De Boeck, Bruxelles, 2005.

52. GILBERT, G. : *L*e ***Monde Diplomatique***, février 1997.

53. GILLES, B : ***Pour une poétique numérique. Littérature et internet***, Paris, Hermann, 2017.

54. GODARD, A. (dir.) : ***La littérature dans l'enseignement du FLE***, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique », 2015.

55. KADRI, A.: ***Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie***, in Frédéric ABECASSIS, Gilles BOYER, Benoit FALAIZE, Gilbert MEYNIER et Michelle ZANCARINI-FOURNEL, ***La France et l'Algérie : Leçons d'histoire***, Lyon, INRP, 2007.

56. KATEB K. *:* ***École, population et société en Algérie***, éd. L'Harmattan, Paris, 2005.

57. KESTEN H.*:* ***Gens heureux***, éd. Michel Maule, 1987.

58. KRASHEN, S. D.: ***Principles and Practice in Second Language Acquisition***. New York: Prentice Hall. 1987.

59. LAAROUSSI, V, GELINAS M. : ***Les diversités au cœur de la recherche interculturelle : vers de nouvelles perspectives****, Alterstice, 3(1), 2013.*

60. LACHERAF M. : ***Des noms et des lieux***, Alger : Casbah. Editions, 1998.

61. LAMBER. B *:* ***La commercialisation des produit agricoles***, La NEF, juillet-septembre 1962.

62. LAMENNAIS, F-R**.** : ***De la Religion considérée dans ses rapports avec l'ordre politique et civil,*** 1826.

63. LAMORE, J. : ***Transculturation : Naissance d'un mot***, ***Métamorphoses d'une utopie***. Éd.Jean-Michel Lacroix et Fulvio Caccia. Paris-Montréal : Presses de la Sorbonne Nouvelle/Éditions Triptyque, 1992.

64. LEYSSENNE P *:* ***L'enseignement primaire en Algérie,*** Fascicule n°57, Mémoires et documents scolaires publiés par le musée pédagogique, 2ème série, fascicule 51 à 60, Imprimerie nationale, Paris, 1889.

65. LIANG S. : ***La Chine : la société et la vie, Beijing*** : Edition chinoise Wenlian, 1996.

66. LIPOVETSKY, G. : ***Métamorphoses de la culture libérale. Éthique, médias, entreprise***. Montréal : Liber, 2002.

67. LUSSIER, D. *:* ***Évaluer la compétence de communication interculturelle***. Atelier de formation, Collaboration Québec-Ontario, Montréal, 2007.

68. MAINGUENEAU, D.: **Contre *Saint Proust ou la fin de la littérature***, Paris, Belin, 2006.

69. MANGUEL, A. *: Une histoire de la lecture,* Arles : actes Sud, 1998.

70. MARIET, F. : ***Le difficile interculturalisme des médias***, in Abdallah-Pretceille M., Porcher L., dirs, Diagonales de la communication interculturelle, Paris : Éd. Anthropos. 1999.

71. MATHY, Phi,: ***Donner du sens aux cours de sciences - Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*.** De Boeck Université, 1997

72. MAZOUNI A. : ***Culture et enseignement en Algérie***, éd. François Maspero, Paris, 1969

73. MEIRIEU, PH: ***L'art dans l'éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale*?**, 2000

74. MEIRIEU, PH. : ***Apprendre, oui, mais comment ?,*** *ESF éditeur, 1988*

75. MEUNIER,O. : ***Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité***. Arras : Artois Presses Université, 2014

76. MICHAUD G., EDMOND M. : ***Vers une science des civilisations ?*** , *Bruxelles complexe (classique Hachette) 1981*

77. MINGAT.A. SUCHAUT, B.: ***Les systèmes éducatifs africains***. *Une analyse économique comparative*. Bruxelles, De Boeck, 2000.

78. MOFFET, .J-D. DEMANY, A : ***Les compétences et la maîtrise du français au collégial***. Rapport de recherche PARED, 1994.

79. MOREAU André. C, RUEL J, et al : ***De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive***, VOLUME XXXIII:2, AUTOMNE 2005

80. MORO M.R. : ***Enfants de l'immigration, une chance pour l'école***, Entretiens avec Joanna et Denis Peiron, Paris : Bayard.2012, p. 168

81. MORSLY D., ***Aménagement et politique linguistique dans les pays arabophone***, l'Algérie. Laboratoire de planification linguistique.2000.P285

82. NUSSBAUM, M.: ***Cultivating Humanity***. *Cambridge. M A, Etats-Unis* : Havard UP, 1997

83. PERROTI, A., ***Plaidoyer pour l'interculturel***. Strasbourg : Le Conseil de l'Europe, 1994

84. PERRENOUD, Ph. (1993). ***Curriculum : Le formel, le réel, le caché***. In J. Houssaye (Ed.), La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui (pp. 61-76). Paris : ESF.

85. PORHER. L, cité par Galisson R. : ***Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères***, *CLE International, Paris, 1980, p.97*

86. PORCHER L. : ***L'Évaluation en didactique des langues étrangères et des cultures ; l'évaluation des apprentissages en langues étrangères***, Études de linguistique appliquée, n° 80, 1990.

87. POSTIC. M, De KTELE. J-M. **: *Observer les situations éducatives***, PUF, 1988.

88. ROEGIERS, Xavier : ***Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,*** Collection : Pédagogies En Développement, Bruxelles, De Boeck, 2000, 304 p.

89. ROGIERS, X,: ***l'approche par compétences dans le système éducatif algérien, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie***. ONPS, 2006.

90. ROMAN D. *:* ***La didactique du français langue étrangère***, Baia Mare, Umbria, 1994, 236 p.

91. QUEFFLEC, A, DERRADJI, Y. DEBOY, V, SAALI-DEKDOUK, D, CHARRAD-BENCHERFA, Y.: ***Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues***, Bruxelles éd. Duculot, 2002, 290 pages

92. REUTER, Y. : ***L'enseignement-apprentissage de la littérature en question***. 1999. P.197

93. ROMAN D. *:* ***La didactique du français langue étrangère***, Baia Mare, Umbria, 1994, 236 p

94. STEPHAN B,***Transkulturalität****: Paradigma für den bilingualen Sachfachunterricht,* in Eckert/Wendt (Hg.), 2003a, p.p.219-234.

95. SCHNEUWLY B. : ***Vygotski, Freinet et l'écrit*** . In P. Clanché, E. Debarbieux & J. Testanière (dir.), ***La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives***. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux 1998

96. SOUCHE, A. : ***Nouvelle pédagogie pratique***, Fernand Nathan, 1948

97. SOURIAU C.: **Nouveaux** ***enjeux culturel aux Maghreb, dans l'Arabisation au Maghreb : itinéraire d'une recherche sur les effets sociaux des rôles des langues***, Paris, CNRS**.** 1986

98. THEVENIN. M : ***Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE ?***, DUFLE Japon Institut Français du Japon – Université du Main, Formation DUFLE 2015, p.10

99. TEMIM D.: ***Nomination et représentations des langues en Algérie***, in Chériguen F., Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine, Paris, L'Harmattan, 2007

100. TZVETAN .T : ***Livres et vivre***, *Le Débat*, nº135, Paris, Gallimard, 2005.

101. UNESCO : ***Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelle****s*, Paris, 20 Octobre 2005

102. VIGNER G., ***L'exercice en classe de français***, Paris, Hachette. 1984

103. ZARATE G. : ***Enseigner une culture étrangère***, Paris : Hachette, 1986, P27

104. ZARATE.G. (dir) ***: Langue, xénophobie dans une Europe multiculturelle***, *CAEN, CRDP : Normandie, 2001, p. 47*

105. Algérie : rapport national sur le développement de l'éducation, Genève 8-11 2004

II). PERIODIQUES

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. : ***La perception de l'Autre,*** Le Français dans le Monde, n°181, 1983

2. AGERON Ch -R. *: **Les Algériens musulmans et la France 1871- 1979**,* Tome 1, Alger, Ed. Bouchène.2005, p. 319 cité par colonna

3. AMOSSY, R. : ***Article "Culture"***. In : ARON, P., SAINT-JACQUES, D. et VIALA, A. (éds.). Le dictionnaire du littéraire. Paris : Presses universitaires de France, 2002

4. ARGAUD E., ***La civilisation et ses représentations***, Etude d'une revue, Le Français dans le Monde (1961-1976), Berne : Peter Lang SA, 2006, p : 5

5. AUBA JEAN,*: **Une approche pour l'enseignement de la civilisation*** dans le Français dans le mode, n°115/1975.

6. BLANCHET. Ph., ***L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique***. In : Ph. Blanchet, O.M. Diaz (Coord.), ***pluralité linguistique et approches interculturelles***, revue Synergies Chili n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007

7. BAUTIER, E. « ***La pédagogie et les savoirs de débat. Pratiques langagières et scolarisation*** ». Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, n° 137, 2001.

8. BERTRAND. D, ***État des recherches en didactique de la littérature***, *Revue française de pédagogie*, 159 | 2007.

9. BOURDAGES, E *: **Littérature active: enseigner autrement dans les classes de français du collégial*** (Première partie), Volume 20, numéro 1, 2014

10. BOURGAUL .J. SAUVAIRE.M : ***Réinventer les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature au collégial*** **Invention,** Volume 22, numéro 9, 2017

11. BAUDRIT, A : ***L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique***, De Boeck, Bruxelles, 2005.

12. CHASTAIN K. : ***La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues seconde,*** *ELA, n° 77, 1990*

13. CHOPPIN, Alain : ***Du bon usage des manuels : une perspective historique***. - Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 369, 1998.

14. CLAIR. M, ***Garantir la paix ? Prévenir les conflits,*** Cahier thème d'animation CCFD n °01, 2002.

15. COSTE. D. : ***Vers le plurilinguisme : Certes***, Le Français dans le monde, numéro spécial, coll, Recherches et application, 1991.

16. COUET-BUTLE.M. *:* ***DES CRITERES DE CHOIX DES OUVRAGES ET DES PRATIQUES DE LECTURE A L'ECOLE*** CDDP de l'Allier, mercredi 26 septembre 2007.

17. DARBEL A, RIVET J-P. : ***Emploi et Développement en Algérie*** dans F. Perroux (éd.), L'Algérie de Demain, Numéro hors série de la revue Tiers Monde, Presse Universitaire de France, Paris, 1962.

18. DE MEO, P : ***Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde***. The Freneh Review. Vol. 55, no. 4 (mar. 1982).

19. DEMORGON, J : « ***L'interculturel ou la guerre. Avec Guillebaud, Asgarally, Le Clézio (Prix Nobel de littérature 2008). Après les Jeux Olympiques de Pékin*** », Synergies : Inde, n° 3, 2008, pp : 185-192

20. FORESTAL, C. : « ***L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ?*** », ELA. Etude de linguistique appliquée. n° 152, 2008/4.

21. GELINAS, C., DEROCHER, L., « ***profil de la diversité religieuse en Estrie »,*** *Revue des Cantons de l'Est/ journal of Eastern Townships Studies, n°39,2012.*

22. GALBAUD A., : ***L'empathie de l'enseignant, source de réussite scolaire****, Sciences humaines, n° 278, 2016/02.*

23. HUYN J-A, LORANT-JOLLY A, (coord.), « ***Lecteurs de littérature*** », Le Français aujourd'hui, nº 121, mars 1998.

24. KUENTZ P. *:* ***L'envers du texte.*** Littérature, n° 7, 1972.

25. JEAN-DENIS M. ET ANNIK D. : ***Les compétences et la maîtrise du français au collégial. Rapport de recherche,*** PAREA, 1994

26. KEYNES J-M cité par Lavoie, M : ***Inflation, chômage et la planification des récessions : la Théorie générale de Keynes et après***. L'Actualité économique, 1985.

27. KRIDECHE A., BENSEKAT, M.. **2009,** « ***Présentation*** », in Kadi L. (Coord.), 2008, Cahiers de langue et de littérature, Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles, N°5, Algérie, Université de Mostaganem.

28. LAMOUREUX D. *: « **Droits et vertus civique** », Bulletin de la ligue des droits et liberté.vol.XV,* La classe de langue en particulier, *n°1, 1996.*

29. Le *Français aujourd'hui*, « ***Lecteurs de littérature*** », n° 121, mars 1998.

30. MEUNIER, O., ***Approche interculturelle en éducation. Étude comparative internationale***. Lyon, Institut nationale de recherche pédagogique, 2007.

31. MILIANI M : ***Le français dans les écrits des lycéens: langue étrangère ou sabir?*** » in, Revue insaniyat n° 17-18, 2002;

32. MOUNIN, G. *:* ***Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues***. Le Français dans le Monde, n° 188, juin. Paris : Hachette-Larousse 1984.

33. MORO M.R. : ***Enfants de l'immigration, une chance pour l'école***, Entretiens avec Joanna et Denis Peiron, Paris : Bayard.2012.

34. MYRIAM, D, in Dialogues et cultures n°44, 2000, p. 62

35. NUZIO.C., ***La littérature française***, Hachette Pratique, 2007.

36. ALEC.G. HARG., REAVES .Université de Loughborough, Angletrre, in Itinéraires et contact de culture, volume 26, 2e semestre 1998

37. OLIVIERI. C., ***La culture cultivée et ses métamorphoses*** », dans Le français dans le monde n° spécial, janv, 1966 p.

38. PORCHER. L : ***Programme***, ***progrès, progressions, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère.*** In : ELA, n°69, Janvier-Mars, 1988

39. PORCHER. L., ***Le français langue étrangère***, Paris : Hachette, 1995, p. 55

40. PORCHER. L.: ***L'enseignement de la civilisation***, Revue française de pédagogie, volume 108, 1994.

41. PUREN. Ch., *:* ***Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues / cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle***, Langues modernes, n° *3*, 2002.

42. RAMBAUD. A, : ***L'enseignement primaire chez les indigènes musulmans d'Algérie, notamment dans la Grande Kabylie***, Revue pédagogique n°11 du 15 novembre 1891.

43. ROCHER. G,: **La *crise des valeurs au Québec***. In : F. Caloren, J. Harvey, A. Naud, B. Rioux, C. Ryan, L. Thur (en collaboration), Le nouveau défi des valeurs. Essais. Montréal : Les éditions HMH, collection « Constantes » n° 20, 1969

44. ROMAINVILLE, M. : ***Les implications de l'approche par compétences****. Enjeux, n° 51, 2001.*

45. SIMIRE G. : ***La problématique de l'enseignement/apprentissage de l'interculturel***, en salle de classe à l'université'' Revues des Etudes Francophones de Calabar, Calabar : department of Modern Languages & Traslation Studies, University of Calabar, 2011.

46. *WINDMÜLLER F.*: ***Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues***, Synergies, Chine, nº5,2010.

47. ZARATE G. (dir.). : ***Les représentations en Didactique des langues et cultures***. In : notions en questions, rencontres en didactiques des langues, n°2, Janvier. Paris : université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint Cloud, 1997

TSAFAK G. : ***La crise du développement et les systèmes éducatifs africains***, in col. Afrique Unie, n° 1, &ç1989

III). ARTICLES DE PRESSE

1. BENBADIS A : *Journal Echiheb*, 17.8.1926

2. IBRAHIMI B : journal *El Moudjahid, 21.5.1981*

IV). DICTIONNAIRES

A. Dictionnaires de la langue française

1. Dictionnaire Hachette encyclopédique, 1994
2. Dictionnaire Le Petit Robert, 2000, Paris
3. Grand Robert de la langue française. Éd. Alain Rey. Paris : Le Robert, 2011
4. Le Robert du XXe siècle
5. Petit Larousse. Éd. Philippe Merlet et Anémone Berès. Paris : Éditions Larousse, 2003

B. Dictionnaires de spécialité

1. AYUSODE, V, MARIA,V et al, : Diccionario de Términes litteraires, Madrid : Akal, 1990.

2. CUQ, J-P : Dictionnaire de didactique de français : langue étrangère et seconde. *Paris : CLE International, 2003*

3. CUQ, J.-P. : Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde, CLÉ INTERNATIONAL, Paris, 2004.

4. CUQ, .J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, asdifle. Clé International, 2003

5. Dictionnaire pratique de la didactique du FLE

6. Dictionnaire de pédagogie Larousse- Bordas de 1996

7. Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, 1988

8. Dictionnaire de la didactique du français. CLE international, Serjer, Paris 2003

9. LEGERDRE. R. : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Paris, Guérin. Eska, 1993, 1500 p.

10. LEGENDRE R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2' édition, Montréal, Guérin, 1993.

11. POUGEOISE, M. *:* Dictionnaire didactique de la langue française, Armand-Colin, Paris, 1996

V). ACTES DE COLLOQUE/ SEMMINAIRES

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., Rapport du 40ème séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles préélémentaires, Conseil de la coopération culturelle, DECS/EGT, Strasbourg, 1989
2. BOUGUERRA, T., DEMOUGIN, F., DEMOUGIN, P.: « ***Littérature et FLE/FLS : du linguistique à l'anthropologique*** » Séminaire 2003-2004 OBERHUBER, A :« La génération clip : de l'explosion de l'image au temps des médias » in Mathis, U. : La chanson française contemporaine. Politique, société, médias. Actes du symposium du 12 au 16 juillet 1993 à l'Université d'Innsbruck. (1995) Innsbruck, p. 265
3. Conférence Internationale de l'Education. 43ème session, Genève, 14-19 Septembre 1992.
4. XVIe Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage Antananarivo (Madagascar), les 26 et 27 novembre 2016
5. TASSINARI, L. : ***Sens de la transculture***. Le projet transculturel de Vice Versa, Actes du Séminaire international du CISQ, Rome, 25 novembre 2005. Éd. Anna Paola Mossetto. Bologna : Pendragon, 2006.

VI). DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

1. Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les Programmes 2002, p 83 - CNDP

2. Référentiel Général des Programmes, cité dans le programme de français, 4°AP, p.02

3. Ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976

4. Programmes de la deuxième année (langue amazighe), décembre 2003

5. Programme d'allemand, 2006 : 93

6. Programme de 1ère as, mars 2005.

7. INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (1999 :7)

8. Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la *Formation, Enseignement secondaire. Troisième degré de transition. Français, Bruxelles, Direction générale de l'Organisation des Études, mai 1993, p.6*

VII). DISCOURS/INTERVIEW

1. CHARLES de Gaulle, discours tenu à Constantine, le 3 octobre 1958

2. ABDELAZIZ B à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002

3. ABDELAZIZ B journée de l'étudiant (19 mai 1999),

4. ABDELAZIZ B à Beyrouth au Liban, le 18 octobre 2002

5. B interviews accordée à Paris-Match 09-09-1999

6. ABDELAZIZ B, IX, Sommet de la Francophonie, 18 octobre 2002

VIII). SITOGRAPHIE

1. AKKARI, A. : ***Introduction aux approches interculturelles en éducation***, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Carnet des sciences de l'éducation, 2009, [en ligne] :https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4914/ 1572/5507 /CarnetAkkari.pdf (consulté le 7/6/2012

2.BERNARD FRIOT http://www.bernardfriot-fabriqueahistoires.com/ consulté le 17/12/2016.

3. BONNIOT-MIRLOUP. A : « ***Tourisme et maisons d'écrivain, entre lieux et lettres*** », *Via*[En ligne], 9 | 2016, mis en ligne le 01 juillet 2016, consulté le 19 septembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/viatourism/795 ; DOI : 10.4000/viatourism.795

4. BYRAM, M, et al. 2002. ***Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants***, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf. [Consulté le 20 Octobre 2014].

5.Camilleri, C., « ***Les conditions structurelles de l'interculturel*** », sur http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de pedagogie/INRP_RF103_4.pdf consulté le 12 juin 2009.

6.CITTON. Y : ***La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maîtrise*** », publié dans le dossier Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? Édité par François Quet pour l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP),

http://litterature.inrp.fr/litterature. Traduction italienne par Isabella Mattazzi dans la revue Il Verri, n° 45 « In teoria, in pratica », février 2011, p. 32-43

7. CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : **apprendre, enseigner, évaluer***, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse : https://rm.coe.int/16802fc3a8.consulté : 83).

8. Nouria Benghbrit www.radioalgerie.dz/news/fr/article/20160125/65615.html consulté le 19/011/2018 - 22:10.

9. Discours du président Américain, DONALD. T., [en ligne] :https://www.lejdd.fr (consulté le 11.4.2018)

10. Discours du Président de la République devant le parlement réuni en Congrès du 3 novembre 2017, http://www.elysee.fr/declarations/article/discours-du-president-de-larepublique-devant-le-parlement-reuni-en-congres/

11. DOMINIQUE COURTURIER : http, // www. Cybertriles.com/ lire. Consulté le 17/03/2014

12. DOMONIG. D, Bureau CoSi : http:// www. Duya.furrer@kofi_cosi.ch (consulté le 19/4/2O12.

13. DOURARI ABDEREZAK. Accessible sur le site :<http://WWW.scribd.com/doc/35832742/Pr-Dourari-a-propos-de-l-ecole-algerienne. Consulté le 12janvier 2011

14. DUBOIS Laurent DAGAU Pierre-Charles, L'apprentissage coopératif, disponible sur : http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/cooperation.htm consulté le 9/4/2015.

15. Gourvennec Ludovic (2013). Questions pour l'utilisation du clip vidéo en classe de langue. Adjectif.netMis en ligne mercredi 10 juillet 2013 [En ligne] http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article244

16. Jean-Louis, Dufays « ***La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques*** », Lidil [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 30/ 9/ 2013. URL : http:// lidil.revues.org/60.

17. LAIB AHCENE. ***L'adaptation cinématographique, entre fidélité infidélité***. Janvier 2011. Disponible à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/277266241_L%27adaptation_cinematographique_entre_fidelite_infidelite_a_l%27oeuvre_litteraire_a_l%27exemple_de_L%27opium_et_le_baton

18. Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant Loi d'Orientation sur l'Education nationale, Journal Officiel n° 4 du 23 janvier 2008. Consulteé sur le site : <www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf<

19. L'exploitation des films en classe, Education et Développement de la petite Enfance. 2008. Disponible sur : http://camet-camef.ca/images/LexploitationdesfilmsenclasseIPE.pdf. consulté le p. 56

20. L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences. Available from:https://www.researchgate.net/publication/44922630_L'utilisation_des_manuels_scolaires_au_service_de_l'enseignement_par_competences [consulté 01/12/ 2018].

21. Maison des écrivains : http://www.maison-des-ecrivains.asso.fr consulté le

22. Organisation Internationale de la Francophonie Accessible sur le site https://www.francophonie.org/IMG/pdf/1e.pdf

23. OUELLET, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature,* Thèse (Ph. D), Université Toulouse 2 Le Mirail en cotutelle avec l'Université du Québec à Rimouski, France-Québec

24. Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République :

25. PUREN. C : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, 1988, 447 p., p. 95 Republication en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>, 05.02.2008

26. Sol, C. (2005). Du manuel scolaire. Bulletin d'information de l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Tables rondes 2, 5-7. Revue en ligne http://www.enseignement.be/index.php?page=24674&navi%3D135

27. TAUBMANN.F,Francewww.europaong.org/wpcontent/.../08/Intervention-de-Florence-TAUBMANN consulté le 12/7/210.

28. Tresse Julien : *Enseigner avec les jeux vidéo : vers une pédagogie vidéoludique* 2012 http://jtresse-psy.blogspot.fr/p/enseigner-avec-le-jeu-video.html , Consulté le 20/10/2013

29. VANESSA LOUBET-POËTTE, «Programmes, manuels scolaires, quel(s) cinéma(s) pour le cours de français au lycée ? Observations critiques et didactiques», *Les Cahiers de Didactique des Lettres* [En ligne], Numéro en texte intégral, La place de l'image dans l'enseignement de la littérature, Analyses d'outils pédagogiques, mis à jour le : 30/01/2017, URL : https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/115.

www.youtube. com/channel/UCEAfdz2dQt_7kIL_DU_F_vg

IX). THESES DE DOCTORAT

1. ALVAREZ J., ***Du jeu vidéo au serious game, Approches culturelle, pragmatique et formelle,*** Thèse, Toulouse, 2007

2. BEKIOUA F, RAFFAA M. (), ***Education et croissance économique en Algérie : une analyse en termes de causalité a l'aide des modèles VAR*** » diplôme d'ingénieur d'état en planification et statistique. » Recherche préparée au sein du centre national d'études et d'analyses pour la population et le développement ceneap, institut national de la planification et de la statistique. 2006

3. OUELLET, S. : ***Le passage d'une littérature didactique à une didactique littéraire? La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français au collégial***, Mémoire (M.A.), Université Laval, Québec, 2005.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE……..10

PREMIERE PARTIE

CHAMPS THÉORIQUES ET REVUE DE LITTERATURE

PREMIER CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL ET DEFINITIONNEL

INTRODUCTION…… 24

I. **ACQUISITION-APPRENTISSAGE, COMPETENCE**…… 24

1. Acquisition / Apprentissage …… 24
2. Compétence …… 26
   - 2.1. Compétence linguistique …… 27
   - 2.2. Compétence communicative …… 29
   - 2.3. Compétence culturelle…… 30
   - 2.4. Compétence interculturelle…… 30
   - 2.5. Compétence transculturelle…… 32

II. **CULTURE – CIVILISATION, LANGUE, LITTERATURE ET INTERCULUREL** …… 34

1. Langue et culture …… 34
2. Culture et civilisation …… 39
3. Langue- littérature-interculturel …… 47

III. **EMERGENCE ET EVOLUTION DU CONCEPT "INTERCULTUREL"** …… 50

1. L'interculturel dans ses états …… 51
2. L'interculturel et l'intégration sociale …… 53
3. L'interculturel et la diversité culturelle …… 54
4. L'interculturel et le dialogue religieux …… 55
5. L'interculturel et la mondialisation actuelle …… 57
6. L'interculturel : conception politico-médiatique et religieuse …… 58

IV. **AU-DELA DE L'INTERCULTUREL : LE TRANSCULTUREL** …… 63

1. Regards historiques …… 63
2. Comprendre les déférences culturelles …… 67
3. Explorer et développer les ressemblances …… 69
4. **CONCLUSION** …… 72

DEUXIEME CHAPITRE

LA DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE

INTRODUCTION …… 74

I. LITTERATURE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE …… 74

1. PANORAMA METHODOLOGIQUE …… 74

1.1. Méthodologie traditionnelle …… 74

1.2. Méthodologie naturelle …… 75

1.3. Méthodologie directe …… 75

1.4. Méthodologie active …… 76

1.5. Méthodologie audio-orale …… 77

1.6. Méthodologie situationnelle anglaise…… 78

1.7. Méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) ……78

1.8. L'approche communicative …… 80

II. LA DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE: NAISSANCE, OBJECTIFS ET EVOLUTION..... 81

1. La crise de l'enseignement de la littérature…… 81
2. Naissance de la didactique de la littérature …… 82
3. La didactisation de la littérature…… 86
4. Objectifs de la discipline ……90
   - 4.1. Objectif pragmatique……91
   - 4.2. Sécurisation de l'enseignement du français……92
   - 4.3. Concrétisation du contrat didactique……93
5. Un champ en plein essor……93
6. Equipes de recherches et publications……95

III. POURQUOI DE LA LIIERATURE EN CLASSE DE FLE……101

1. **La littérature en classe de FLE** ……102
   - 1.1. L'aspect linguistique……102
   - 1.2. L'aspect ludico-éducatif……104
   - 1.3. L'aspect culturel/interculturel……106
2. Pour une littérature française en classe de FLE……108

IV. LES PRATIQUES LITTERATURES DANS LE CHANTIER DE LA DIDACTIQUE DE LA LITTRATURE……112

1. Enjeux et contexte……112
2. Nouvelle approche, nouveaux supports, nouveaux modes de diffusion, nouveaux contenus: la rénovation des pratiques littéraires……113
   Nouveaux espaces, nouveaux rapports et nouveaux modes de diffusion……114
   - 2.1.1. La classe comme condition préalable à la création……114
   - 2.1.2. Rapport enseignant/enseigné : Une relation nouvelle……115
   - 2.1.3. Un dynamisme pensé dès le départ……119
   - 2.1.4. Une approche didactico-ludique de la littérature ……120
   - 2.1.5. La coopération comme principe dans le processus d'enseignement / apprentissage..121
   - 2.1.6. L'usage des réseaux sociaux……122

   2.2. Montrer de nouveaux contenus : s'ouvrir à de nouvelles pratique……126
   - 2.2.1. L'initiation à l'adaptation cinématographique……127
   - 2.2.2. Le vidéo clip……130
   - 2.2.3. Le jeu vidéo ……132
   - 2.2.4. Les séances de lecture plaisi: café-lecturer……134
   - 2.2.5. Les séances de visites découvertes……138
   - 2.2.6. L'èvènementialisation la sortie d'un roman……141
   - 2.2.7. La rencontre avec un écrivain ……142

CONCLUSION…… 146

TROISIEME CHAPITRE

LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN DANS SON CONTEXTE CHRONOLOGIQUE ET SOCIO-ECONOMIQUE

INTRODUCTION……147

I. PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN ……147

1. Aperçu historique……147
   - 1.1. Avant la colonisation : enseignement traditionnel……147
   - 1.2. Après l'arrivée des français……148
     - 1.2.1. 1830-1870 : Tâtonnements et prudence ……148
     - 1.2.2. 1870-1945 : Ségrégation et assimilation……149
     - 1.2.3. 1946-1958 : Intégration des algériens……152

1.2.4. 1958-1960 : Instruction des indigènes.....153
1.2.5. 1961-1962 : Négociations et indépendance.....155
1.3. Après l'indépendance.....157
1.3.1. 1962-1976 : Première réforme partielle.....158
1.3.2. 1976-1980 : Algérianisation et restructuration.....159

II. LA REFORME GLOBALE DE 2000.....162

1. Le contexte financier.....162
2. Le contexte socio-pédagogique.....163
2.1. Les grands axes de la réforme.....165
2.2. La structure du système éducatif.....165
2.3. Les cycles d'enseignement.....166
2.3.1. L'enseignement préscolaire.....167
2.3.1.1. Le préscolaire traditionnel (écoles coraniques).....168
2.3.1.2. Le préscolaire moderne (école publique, crèches).....168
2.3.2. L'enseignement primaire.....169
2.3.3. L'enseignement moyen.....170
2.3.4. L'enseignement secondaire.....172
2.4. Refonte de la pédagogie.....172
2.4.1. L'intégration des TICES.....173
2.4.2. L'enseignement de la langue tamazight.....174
2.5. La mise en place d'un dispositif de suivi pédagogique.....175
2.5.1. Le Conseil National de l'Education et de la Formation.....176
2.5.2. L'Observatoire National de l'Education et de la Formation.....176

III. PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANEGERES EN ALGERIE.....177

1. Les langues enseignées.....177
2. Les moyens didactiques.....180
3. Le profil professionnel des enseignants.....181

IV. LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN ALGERIE: CONTEXTE ET ENJEUX.....183

1. Etat des lieux.....183
2. Le statut de la langue française.....184
2.1. Le statut social.....184
2.2. Le statut officiel.....187
3. Le cadre didactique.....191
3.1. L'attractivité de la matière.....192
3.2. Le volume horaire.....192
3.3. La formation des enseignants.....193

V. LE MANUEL SCOLAIRE DANS LA RELATION ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGERIE.....196

1. Eléments définitionnels.....196
2. Le manuel scolaire et les autres supports.....197
3. L'importance du manuel en classe de FLE.....198
3.1. Du côté de l'enseignant.....200
3.2. Du côté de l'apprenant.....201
4. Évolution des manuels de français en Algérie.....202
4.1. Pendant l'époque coloniale.....202
4.2. Après l'indépendance.....204

CONCLUSION.....207

PARTIE PRATIQUE
ANALYSE ET DÈPOUILLEMENT DES MANUELS

PREMIER CHAPITRE
DESCRIPTION ET PRESENTATION DES MANUELS

I. MANUEL : DESCRIPTION ET ANALYSE DES CONTENUS 211

INTRODUCTION **211**

1. Manuel de 1ère Année 211
   1.1. Page de couverture 211
   1.2. Entrée des auteurs 212
   1.3. Structure et organisation du manuel 213
2. Manuel de 2ème Année 214
   2.1. Page de couverture 214
   2.2. Entrée des auteurs 215
   2.3. Structure et organisation du manuel 216
3. Manuel de 3ème AS 217
   3.1. Page de couverture 217
   3.2. Entrée des auteurs 218
   3.3. Structure et organisation du manuel 219

II. ANALYSE GLOBALE DES CONTENUS 222

1. Analyse du manuel de 1ère AS 222
   1.1. Premier projet 222
      1.1.1. Intention communicative 1 222
         1.1.1.1. Première séquence 222
            1.1.1.1.1. Textes supports 223
            1.1.1.1.2. Exercices et activités 224
         1.1.1.2. Deuxième séquence 224
            1.1.1.2.1. Textes supports 224
            1.1.1.2.2. Exercices et activités 226
         1.1.1.3. Troisième séquence 226
            1.1.1.3.1. Textes supports 226
            1.1.1.3.2. Exercices et activités 227
      1.1.2. Intention communicative 2 227
         1.1.2.1. Première séquence 227
            1.1.2.1.1. Textes supports 227
         1.1.2.2. Deuxième séquence 228
            1.1.2.2.1. Textes supports 228
            1.1.2.2.2. Exercices et activités 229
   1.2. Deuxième projet 229
      1.2.1. Intention communicative 229
         1.2.1.1. Première séquence 229
            1.2.1.1.1. Textes supports 229
         1.2.1.2. Deuxième séquence 231
            1.2.1.2.1. Textes supports 231
            1.2.1.2.2. Exercices et activités du projet 232
   1.3. Troisième projet 232
      1.3.1. Intention communicative 1 232
         1.3.1.1. Première séquence 232
            1.3.1.1.1. Textes supports 233
         1.3.1.2. Deuxième séquence 233
            1.3.1.2.1. Textes supports 234
            1.3.1.2.2. Exercices et activités de la première intention communicative 234
2. Analyse du manuel de 2ème AS 234
   2.1. Premier projet 234
      2.1.1. Intention communicative 234
         2.1.1.1. Première séquence 234
            2.1.1.1.1. Textes supports 234

2.1.1.1.2. Exercices et activités....235
2.1.1.2. Deuxième séquence....236
2.1.1.2.1. Textes supports....236
2.1.1.2.2. Exercices et activités de la deuxième séquence....237
2.1.1.3. Troisième séquence....237
2.1.1.3.1. Textes supports....238
2.1.1.3.2. Exercices et activités de la troisième séquence....238
2.1.2. Deuxième projet....238
2.1.3. Intention communicative: argumenter pour plaider une cause ou la discréditer....238
2.1.3.1. Première séquence : le plaidoyer et le réquisitoire....239
2.1.3.1.1. Textes supports....239
2.1.3.1.2. Exercices et activités de la première séquence....240
2.1.3.2. Deuxième séquence: Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue....240
2.1.3.2.1. Texte support....240
2.1.3.2.2. Exercices et activités de la deuxième séquence....240
2.1.3.3. Troisième séquence: Débattre d'un sujet d'actualité....241
2.1.3.3.1. Textes supports....241
2.1.3.3.2. Exercices et activités de la troisième séquence....241
2.2. Troisième projet: présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour partager vos idées, vos aspirations....242
2.2.1. Intention communicative:....242
2.2.1.1. Première séquence: Rédiger un récit de voyage....242
2.2.1.1.1. Textes supports....242
2.2.1.2. Deuxième séquence: Produire un texte touristique à partir d'un reportage....242
2.2.1.2.1. Textes supports....243
2.2.2. Intention communicative 2....243
2.2.2.1. Troisième séquence: Relater pour se présenter un monde futur....243
2.2.2.1.1. Texte support....244
2.2.2.2. Quatrième séquence: Imaginer et présenter le monde de demain....244
2.2.2.2.1. Texte support....244
2.3. Exercices et activités du troisième projet....244
2.3.1. Exercices de la première séquence....244
2.3.2. Exercices et activités de la deuxième séquence....244
2.3.3. Exercices et activités de la troisième séquence....244
2.3.4. Exercices et activités de la quatrième séquence....245
3. Analyse du manuel de 3ème AS....245
3.1. Premier projet: Réaliser une recherche documentaire pour faire une synthèse de l'information....245
3.1.1. Intention communicative: Exposer pour manifester son esprit critique....245
3.1.1.1. Première séquence : Informer d'un fait d'histoire....245
3.1.1.1.1. Textes supports....245
3.1.1.2. Deuxième séquence : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire....246
3.1.1.2.1. Textes supports....247
3.1.1.3. Troisième séquence: Analyser et commenter un fait d'histoire....248
3.1.1.3.1. Texte supports....248
3.1.1.3.2. Exercices et activités....249
3.2. Deuxième projet: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu....249
3.2.1. Intention communicative: Dialoguer pour confronter des points de vue....249
3.2.1.1. Première séquence: S'inscrire dans un débat: convaincre ou persuader....249
3.2.1.1.1. Textes supports....250
3.2.1.1.2. Exercices et activités....250
3.2.1.2. Deuxième séquence: Prendre position dans débat: concéder et réfuter....250
3.2.1.2.1. Textes supports....252
3.2.1.2.2. Exercices et activités du projet....252
3.3. Troisième projet: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire....253
3.3.1. Intention communicative....253
3.3.1.1. Première séquence: comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer....253
3.3.1.1.1. Textes supports....253
3.3.1.2. Deuxième séquence: Inciter son interlocuteur à agir....254
3.3.1.2.1. Textes supports....254
3.3.1.2.2. Exercices et activités....256

III. ENJEUX ET PRATIQUES LITTERAIRES DANS LES MANUELS.....258

1. Lecture et analyse des corpus littéraires en questionnant les manuels.....258
1.1. La Nouvelle fantastique: Manuels de 1ère AS et 3ème AS.....258
1.1.1. Objectif de l'étude de la Nouvelle dans le manuel de 1ère AS.....259
1.1.1.1. Intention communicative: Relater un événement fictif.....259
1.1.1.1.1. Première séquence: organiser le récit chronologiquement.....259
1.1.1.1.2. Textes supports.....259
1.1.1.2. Deuxième séquence: 260
1.1.1.2.1. 2Texte support.....260
1.1.1.3. Troisième séquence; Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires".....261
1.1.1.3.1. Textes supports.....261
1.1.1.3.2. Exercices et activités du projet 262
1.1.2. Objectif de l'étude de la Nouvelle dans le manuel de 3ème AS.....262
1.1.2.1. Intention communicative: Raconter pour exprimer son imaginaire.....262
1.1.2.1.1. Première séquence: Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.....262
1.1.2.1.2. Textes supports.....263
1.1.2.1.3. Deuxième séquence: 264
1.1.2.1.4. Textes supports.....264
1.1.2.2. Troisième séquence: Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.....266
1.1.2.2.1. Textes supports.....266
1.2. Le texte théâtral: Manuel 2ème AS.....266
1.2.1. Intention communicative: Dialoguer pour raconter.....268
1.2.1.1. Première séquence: 268
1.2.1.1.1. Textes supports.....268
1.2.1.1.2. Exercices et activités.....269
1.2.1.2. Deuxième séquence : Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée 269
1.2.1.2.1. Texte support.....269
1.2.1.2.2. Exercices et activités.....269
1.2.1.3. Troisième séquence: Transposer un récit en dialogue.....269
1.2.1.3.1. Texte support.....269
1.2.1.3.2. Exercices et activités.....270

IV. LECTURE DIDACTIQUE ET CRITIQUE.....271

1. Les textes supports.....272
1.1. Thèmes.....274
1.2. Questionnaires.....275
2. Exercices et activités.....275
2.1. Pistes d'activités pédagogiques.....276
2.1.1. Activités de langue.....276
2.1.2. Activités de lecture.....276
2.1.3. Activités orales.....277
2.1.3.1. La prise de parole.....277
2.1.4. Les débats littéraires.....277
2.1.5. Activités de connaissances littéraires 278

CONCLUSION.....279

DEUXIEME CHAPITRE

LECTURE INTER ET TRANS- CULTURELLE DES MANUELS

INTRODUCTION.....282

I. LE VOLET CULTUREL ET CIVILISATIONNEL.....283

1. L'aspect culturel: une lecture analytique pas à pas.....283
2. Repères matériels : les références civilisationnelles.....294

II. LE VOLET INTERCULTUREL 304

1. L'éducation à l'interculturel……304
1.1. La diversité culturelle……305
1.2. La sensibilisation à l'interculturel……311
1.3. Le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle……315

III. LE VOLET TRANSCULTUREL……321

1. Sensibiliser aux valeurs et aux actions humaines……321
1.1. Les valeurs abordées……321
1.2. La protection et préservation de l'environnent……321
1.3. Les valeurs relationnelles et interpersonnelles……326
2. La lutte contre les stéréotypes et les mauvaises représentations……333

IV. ÉVALUATION ET CRITIQUE……338

1. L'emprise de la vision idéologique sur l'acquisition des savoirs……338
2. Des ruptures avec les recherches didactiques……339
3. Quel parti didactique tirer de tels manuels ?……340
4. Pour un ajustement de la conception des manuels……341

CONCLUSION……343

TROISIEME CHAPITRE
CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYSE DES DONNEES

INTRODUCTION……346

I. ELEMENTS METHODOLOGIQUES……346

1. Orientations méthodologiques……346
1.1. Méthodologie de recherche……346
1.2. Contexte……347
1.3. Constatations……348
1.4. Corpus……348
1.5. Objectifs……349
1.5.1. Objectif général……349
1.5.2. Objectifs spécifiques……349
1.5.2.1. Objectif didactico-pédagoqique……349
1.5.2.2. Objectif pragmatique……350
1.5.2.2.1. Le souci de la motivation……350
1.5.2.2.2. L'Inintelligibilité de l'enseignement/apprentissage du FLE……350
1.6. Les limites de la recherche……350

II. CADRE PRATIQUE: OBSERVATIONS DE CLASSES, ENTRETIENS, ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE……351

1. Observations de séances……352
1.1. Echantillonnage……352
1.2. Période……352
1.3. Classes choisies……352
1.4. Présentation et description des séances d'observations……353
1.4.1. Observations des pratiques enseignantes……354
1.4.2. Analyse des interactions……357
2. Entretiens……369
3. Enquête par questionnaire……370
3.1. Choix des items et structure du questionnaire……370
3.2. Corrélations des questions……374
3.3. Lecture et analyse des questions……374
3.4. Interprétation des résultats……421

CONCLUSION……423

CONCLUSION GENERALE……426

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES……439

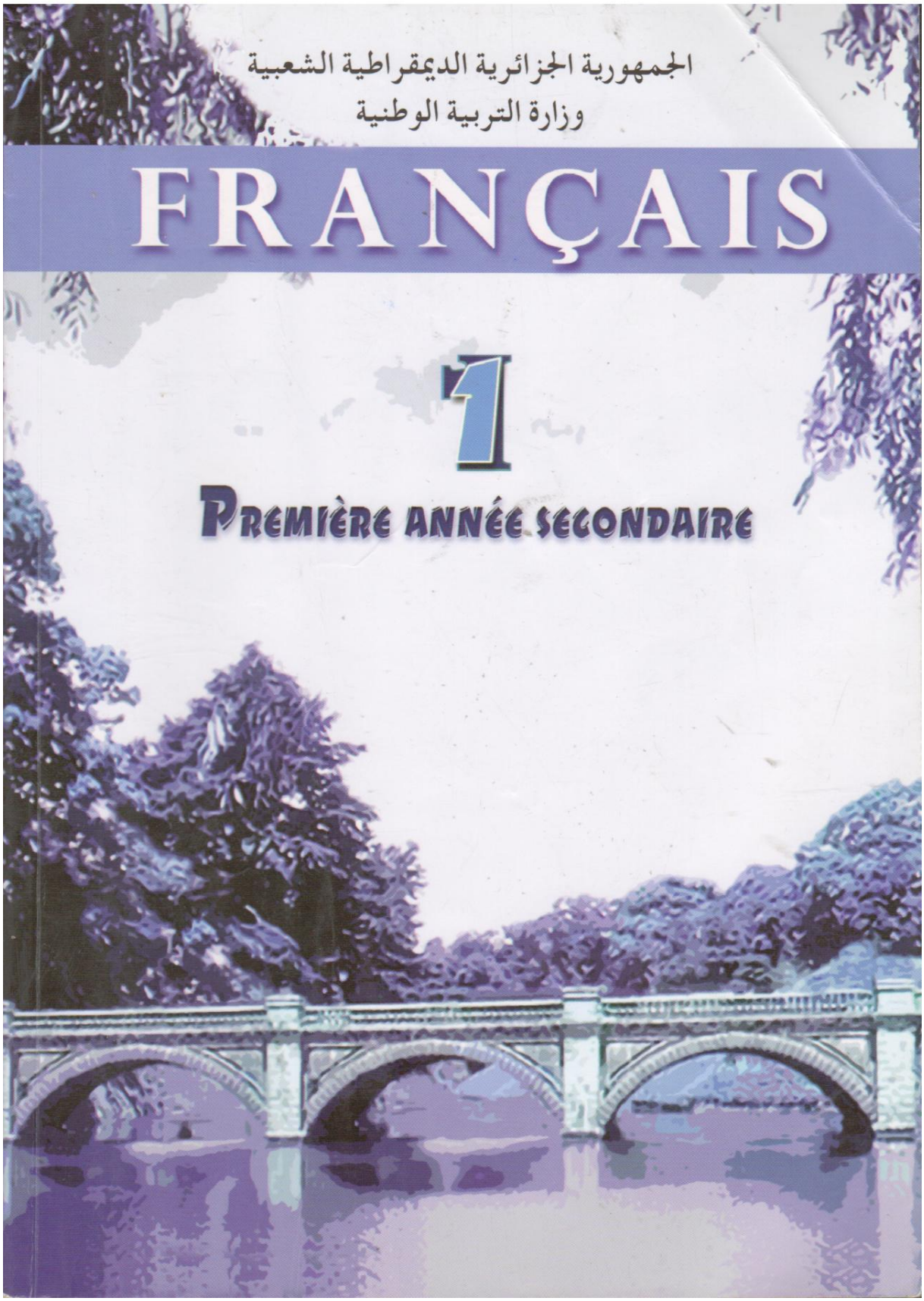
TABLE DES MATIERES.....455

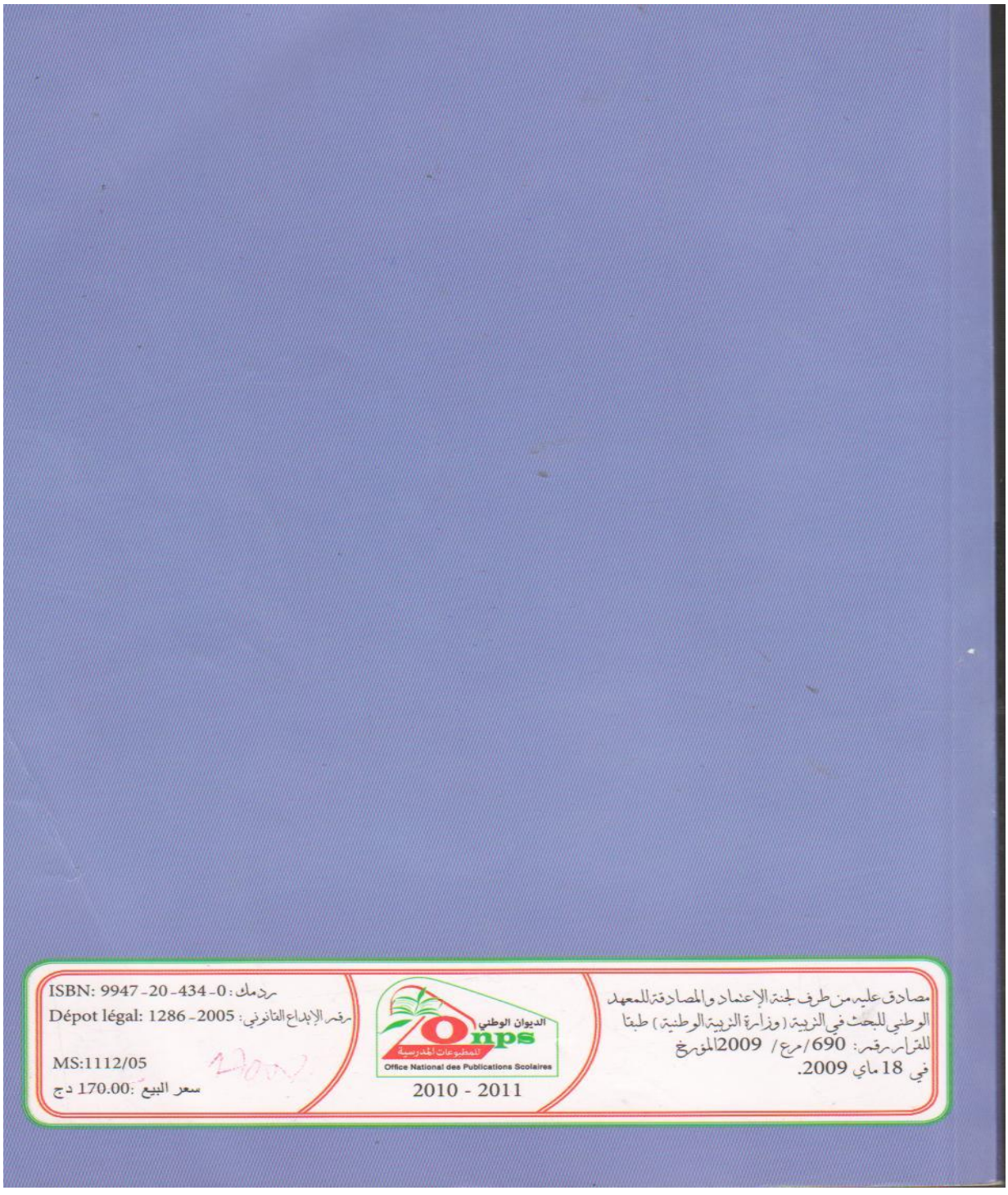
ANNEXES 464

ANNEXES

ANNEXE: 01

Le contenu du dernier projet dans chaque manuel




ISBN: 9947-20-434-0 ردمك:
Dépot légal: 1286-2005 رقم الإيداع القانوني:
MS:1112/05
سعر البيع :170.00 دج
الديوان الوطني
للمطبوعات المدرسية
Office National des Publications Scolaires
2010 - 2011
مصادق عليه من طرف لجنة الإعتماد والمصادقة للمعهد
الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا
للقرار رقم: 690/مع/ 2009 المؤرخ
في 18 ماي 2009.

Le K

Quand Stefano Roi eut douze ans, il demanda comme cadeau à son père, qui était capitaine au long cours et maître d'un beau voilier, de l'emmener à bord avec lui.

"Quand je serai grand, dit-il, je veux aller sur la mer comme toi. Et je commanderai des navires encore plus gros et encore plus beaux que le tien.

- Dieu te bénisse, mon petit", répondit le père. Et comme son bâtiment devait justement appareiller ce jour là, il emmena le garçon à bord avec lui. C'était une journée splendide, ensoleillée, et la mer était calme. Stefano qui n'était jamais monté sur le bateau, courait tout heureux sur le pont, admirant les manœuvres compliquées des voiles. Et il posait de multiples questions aux marins qui, en souriant, lui donnaient toutes les explications souhaitables.

Arrivé à la poupe, le garçon s'arrêta, intrigué, pour observer quelque chose qui émergeait, par intermittence, à deux cents, trois cents mètres environ dans le sillage du navire. Bien que le bâtiment courût déjà à belle allure, porté par une brise favorable, cette chose gardait toujours le même écart. Et bien qu'il n'en comprît pas la nature, il y avait en elle un je ne sais quoi d'indéfinissable qui fascinait intensément l'enfant.

Le père, qui ne voyait plus Stefano, et l'avait hélé sans succès, descendit de sa passerelle de commandement pour se mettre à sa recherche.

"Stefano, qu'est- ce que tu fais, planté là ? lui demanda-t-il en l'apercevant finalement à la poupe, debout, en train de fixer les vagues.

- Papa, viens voir."

Le père vint et regarda lui aussi dans la direction que lui indiquait le garçon mais il ne vit rien du tout.

"Il y a une chose noire qui se montre de temps en temps dans le sillage, dit l'enfant, et qui nous suit.

- J'ai beau avoir quarante ans, dit le père, je crois que j'ai encore de bons yeux. Mais je ne remarque absolument rien."

Comme son fils insistait, il alla prendre sa longue-vue et scruta la surface de la mer, en direction du sillage. Stefano le vit pâlir.

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

elbassair.net

"Qu'est ce qu'il y a ? Pourquoi tu fais cette figure là, dis, papa ?

- Oh ! Si seulement je ne t'avais pas écouté, s'écria le capitaine. Je vais me faire bien du souci pour toi maintenant. Ce que tu vois émerger de l'eau et qui nous suit n'est pas une chose, mais bel et bien un K. C'est le monstre que craignent tous les navigateurs de toutes les mers du monde. C'est un squale effrayant et mystérieux, plus astucieux que l'homme. Pour des raisons que personne ne connaîtra peut- être jamais, il choisit sa victime et une fois qu'il l'a choisie, il la suit pendant des années et des années, toute la vie s'il le faut, jusqu'au moment où il réussit à la dévorer. Et le plus étrange c'est que personne n'a jamais pu l'apercevoir, si ce n'est la future victime ou quelqu'un de sa famille.

- C'est une blague que tu me racontes papa !

- Non, non, et je n'avais encore jamais vu ce monstre, mais d'après les descriptions que j'ai si souvent entendues, je l'ai immédiatement identifié. Ce mufle de bison, cette gueule qui ne fait que s'ouvrir et se fermer spasmodiquement, ces dents terribles… . Stefano, il n'y a plus de doute possible, hélas ! Le K a jeté son dévolu sur toi, et tant que tu seras en mer il ne te laissera pas un instant de répit. Ecoute-moi bien mon petit : nous allons immédiatement retourner au port, tu débarqueras et tu ne t'aventureras plus jamais au-delà du rivage, pour quelque raison que ce soit. Tu dois me le promettre. Le métier de marin n'est pas fait pour toi, mon fils. Il faut te résigner. Bah ! à terre aussi tu pourras faire fortune."

Ceci dit, il commanda immédiatement au navire de faire demi-tour, rentra au port et, sous le prétexte d'une maladie subite, fit débarquer son fils. Puis il repartit sans lui.

Profondément troublé, l'enfant resta sur la grève jusqu'à ce que la corne du plus haut mât eût disparu à l'horizon. A distance il apercevait un petit point noir qui affleurait de temps en temps c'était son K qui croisait lentement, de long en large et qui l'attendait avec obstination.

D. Buzzati, *Le K*, éd. Laffont 1999.

elbassair.net

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Observation

- A quels mots la lettre "K" vous fait-elle penser ?
  Lequel de ces mots pourrait être le titre d'une œuvre ?

Lecture analytique

- Relevez les temps et les pronoms personnels utilisés dans ce texte.
  Qu'en déduisez-vous ?
- Relevez tous les êtres qui figurent dans ce texte.
  Quels sont ceux qui y jouent un rôle important ?
- Le narrateur (la voix qui raconte) fait-il partie de l'histoire ?
  Justifiez votre réponse.
- Où et quand se passe l'histoire ?
  Pouvez-vous répondre à ces deux questions sur la base des informations données dans le texte ?
- Sur quel personnage le texte nous donne-t-il le plus d'informations ?
  Relevez ces informations comme pour établir une carte d'identité.
  Quel aspect du personnage n'est pas évoqué ? Pourquoi ?
- Relevez tous les termes ou expressions qui désignent le K au fur et à mesure de la progression du texte.
  Classez ces mots et expressions selon les personnes qui les utilisent.
  Quelle impression le narrateur a-t-il voulu créer ?
- Comment le K est-il décrit ?
  Sur quel élément se focalise la description ?
  Quelle impression cela traduit-il ?
- "Le K a jeté son dévolu sur toi", quel sens donnez-vous à ce passage ?
- Y aurait-il eu matière à récit sans l'intrusion du "K" ?
  A quel autre moment du texte le récit aurait-il pu également s'arrêter ?
  Relevez l'expression qui déclenche la suite du récit.
  Qu'en déduisez-vous sur les possibilités d'évolution de l'action dans un récit ?
- Relevez les trois mots qualifiant Stefano qui correspondent aux trois étapes importantes du récit.
- "A terre aussi tu feras fortune" : à quelle autre phrase du texte celle-ci renvoie-t-elle ?
  Quel aspect du caractère de Stefano ces deux phrases nous révèlent-elles ?

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

155

Séquence 1

• Déterminez les parties du récit en complétant le tableau suivant :

	de.....à	Contenus	Résumé du contenu
Situation initiale			
Déroulement des événements		Perturbation	
		Actions	
		Résolution	
Situation finale			

Expression écrite

En vous aidant de la dernière colonne du tableau, résumez le récit.

Faites le point

Le schéma narratif est constitué de cinq étapes :
La situation initiale qui donne le cadre général du récit (temps, lieu) et présente le (les) personnage (s) principal (aux) ; la perturbation qui déclenche les actions, le déroulement des actions, la résolution qui est le résultat des actions et enfin, la situation finale qui clôt le récit.

Savoir-faire

Résumer un récit consiste à retrouver les moments forts et à supprimer tout le reste, c'est-à-dire à rédiger un écrit à partir du schéma narratif.

Recherche documentaire

En partant de la description du K et en vous aidant de diverses ressources *(Internet, ouvrages de zoologie etc.)* faites des recherches sur le K.
A quelle famille appartiendrait-il ?

Comparez et commentez les résultats de vos recherches.

elbassair.net

156

موقع عيون البصائر التعليمي

A quelle étape du schéma narratif chacun des extraits suivants correspond-il ? Soulignez les éléments qui vous permettent de répondre à la question.

Il s'arrêta sur le seuil et parcourut lentement la salle du regard. Les chaises étaient renversées sur les bancs, les vitres avaient été lavées et quelques grains de poussière dansaient dans un rayon de soleil qui se heurtait aux murs nus. Les élèves pouvaient arriver, la classe était prête.

P. Dupuis, *Le maître immobile* - ed. Quorum, 1996.

Ce fut sa seule tentative, elle ne regarda plus dès lors que de loin la mer ennemie.

Out El Kouloub, *Hafnaoui, le magnifique* - ed. Corrêa, 1940.

La treizième nuit, face au manège, cette discussion lui vint en mémoire.

Sa cité meurtrie se projeta devant lui en redoutables images. Il revit ces visages familiers, fraternels, soudain métamorphosés en masques hideux.

A l'exemple de ses parents Omar refusa de haïr. Pourtant sa mère et son père étaient morts. Ces souvenirs lui firent mal, il ne songea plus qu'à étouffer ses sanglots.

D'après **A. Chédid**, *L'enfant des manèges* - ed. Flammarion, 1998.

Dans le groupe, Omar avait un ami, Saïd, du même âge que lui. Un noiraud qui était le génie grimpeur même des arbres ! le sang de Omar et de Saïd courait à l'unisson ; ensemble, ils faisaient de bruyantes apparitions dans la torpeur endormie du village. Au détour de celui ci se trouvait la case en torchis des parents de Saïd. Devant la porte Khadra, la mère, tournait une meule posée entre ses jambes écartées [...] elle écrasait de l'orge, du froment, des piments rouges séchés. Cet après-midi, lorsqu'ils arrivèrent elle leva la tête et s'interrompit brusquement.

D'après **M. Dib**, *L'incendie* - ed. Dahleb - Bouchène, 1995.

Et brusquement, comme les ingénieurs s'avançaient avec prudence, une suprême convulsion du sol les mit en fuite. Des détonations souterraines éclataient, toute une artillerie monstrueuse canonnant le gouffre.

E. Zola, *Germinal*. - ed. Hachette, 1993

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

157

Séquence 1

1

Le joueur de flûte de Hamelin

Il était une fois, une ville de Prusse envahie par les rats. Tout est dévoré, la famine menace. Voilà qu'un certain vendredi, se présente devant le maire de la ville, un grand homme, sec, avec un chapeau pointu… Il offrit, moyennant cent pièces d'or, de délivrer la ville du fléau qui la désolait. Le maire et les bourgeois acceptèrent.

Aussitôt l'étranger tira de son sac une flûte de bronze, et s'étant planté sur la place du marché il commença à jouer un air étrange et voilà qu'en entendant cet air, de tous les greniers, de tous les trous des murs …rats et souris, par centaines, accourent à lui. L'étranger, toujours flûtant, s'achemina vers la rivière et là, ayant retiré ses chaussures, il entra dans l'eau suivi de tous les rats de Hamelin qui furent noyés. Il n'en restait plus qu'un seul dans la ville…

M. F. Gillard, - ed. Librairie Larousse
Le joueur de flûte de Hamelin et étranges aventures de trois lutins.

2

Le jeune conteur

Dans toute l'Afrique, Toa le marchand n'aurait pu trouver un garçon capable de charger et de décharger les dromadaires plus vite que lui. Ni de présenter plus joliment les marchandises devant les tentes des bédouins, ni de mieux comprendre les bédouins, ni surtout de raconter de plus belles histoires, le soir, autour des feux, quand le Sahara devient aussi froid qu'un désert de glace, et qu'on se sent encore plus seul […]. Cela attirait les clients dans le campement des nomades et Toa était content.

Alors le garçon racontait pour eux les histoires qui naissaient dans sa tête, là-haut sur la bosse de son dromadaire. Toutes ses histoires parlaient de l'Afrique jaune, le Sahara, l'Afrique du sable, du soleil, de la solitude, des scorpions, du silence. Et quand les caravanes repartaient sous le ciel brûlant, ceux qui avaient entendu les histoires du jeune garçon voyaient une autre Afrique du haut de leurs dromadaires : le sable y était plus doux, le soleil une fontaine, ils n'étaient plus seuls, la voix du petit garçon les accompagnait partout dans le désert.

Ce fut au cours d'une de ces nuits qu'un vieux chef touareg (il avait au moins cent cinquante ans) proposa un étrange marché à Toa…

D'après D. Pennac, *L'oeil du loup* - ed.Presse Pocket, 1994.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

158

3

Tout commença parce qu'une femme noire avait mal aux pieds. Au début de la soirée de ce jeudi premier décembre 1955, un autobus de Montgomery roulait à travers Court Square. Il contenait vingt quatre noirs assis aux places du fond et douze blancs à l'avant. A l'arrêt de l'Empire théâtre, six blancs montèrent. Le conducteur, selon l'usage, gagne l'arrière et demande aux noirs du premier rang de se lever et de rester debout afin que les blancs puissent s'asseoir. Trois noirs obéirent mais Ms Rosa Parks fit une chose inattendue, elle refusa.

Revue, *I had a dream*, 29/4/88.

elbassair.net

Lecture analytique

Complétez la grille ci-dessous :

	Personnage central	Lieu et temps de l'action	Elément perturbateur	Faits vraisemblables ou invraisemblables
Texte 1				
Texte 2				
Texte 3				

Expression écrite

Choisissez l'un de ces récits et imaginez une suite et une fin que vous raconterez brièvement.

Faites le point

Un récit peut être ancré dans la réalité : les faits et événements sont alors précisément situés dans l'espace et le temps. Il peut être vraisemblable : les faits sont plausibles. Quand il est invraisemblable, les événements racontés ne peuvent correspondre à la réalité telle que nous la connaissons.

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

Séquence 1

Happé par un poulpe

Au moment où nous nous pressions les uns sur les autres pour atteindre la plate-forme, deux autres bras, cinglant l'air, s'abattirent sur le marin placé devant le capitaine Nemo et l'enlevèrent avec une violence irrésistible.

Le capitaine Nemo poussa un cri et s'élança au-dehors. Nous nous étions précipités à sa suite.

Quelle scène ! Le malheureux, saisi par le tentacule et collé à ses ventouses, était balancé dans l'air au caprice de cette énorme trompe. Il râlait, il étouffait, il criait : "A moi ! à moi !." Ces mots, prononcés en français, me causèrent une profonde stupeur ! J'avais donc un compatriote à bord, plusieurs, peut-être ! Cet appel déchirant, je l'entendrai toute ma vie.

L'infortuné était perdu. Qui pouvait l'arracher à cette puissante étreinte ? Cependant le capitaine Nemo s'était précipité sur le poulpe, et, d'un coup de hache, il lui avait encore abattu un bras. Son second luttait avec rage contre d'autres monstres qui rampaient sur le flanc du Nautilus. L'équipage se battait à coup de hache. Le canadien, Conseil et moi nous enfoncions nos armes dans ses masses charnues. Une violente odeur de musc pénétrait l'atmosphère. C'était horrible. Un instant, je crus que le malheureux, enlacé par le poulpe, serait arraché à sa puissante succion. Sept bras sur huit avaient été coupés. Un seul, brandissant la victime comme une plume, se tordait dans l'air. Mais au moment où le capitaine Nemo et son second se précipitaient sur lui, l'animal lança une colonne d'un liquide noirâtre, sécrété par une bourse située dans son abdomen. Nous en fûmes aveuglés. Quand ce nuage se fut dissipé, le calamar avait disparu, et avec lui mon infortuné compatriote !

J. Verne, *20 000 lieues sous les mers*- ed. Hacchette, 1954.

Lecture analytique

- Relevez tout ce qui peut vous aider à identifier avec précision le lieu de l'action.
- Relevez ce qui prouve que le narrateur a participé à l'action. Quels renseignements a-t-on sur lui ?
- Quels sont les agents (humains ou non) qui participent à l'action ?
- Relevez tous les termes désignant la proie du poulpe.
- Relevez toutes les expressions qui renvoient au poulpe. Quelles sont celles qui le décrivent physiquement ? Que traduisent les autres expressions ?
- Pouvez-vous déterminer la situation initiale de ce récit ? Justifiez votre réponse en relevant une expression.
- En vous aidant des indicateurs de temps déterminez les différentes parties de ce récit.

Expression écrite

Imaginez un chapeau qui introduirait ce récit.

elbassair.net

160

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Récrivez les petits textes suivants de manière à respecter l'ordre chronologique. Soulignez les éléments qui vous ont fait retrouver cet ordre.

- Très lentement, il transvasa le breuvage de l'une dans l'autre, en versa une petite quantité dans son verre, goûta… .
- Dessus la bouilloire toute bosselée se mit à chantonner, laissant fuser la vapeur par son bec signalant que l'eau était à point.
- Il jeta ce premier breuvage, trop âpre, et remplit de nouveau le récipient.
- Il y glissa quelques morceaux de charbons ardents.
- Alors il jeta dans une autre théière, vide celle là, une grosse poignée de feuilles et les ébouillanta.
- Le thé fut servi à la ronde.
- Le cuisinier touareg de la caravane avait creusé un léger trou dans le sable.
- Ensuite, à coup de martelet en cuivre il cassa le sucre en gros cubes qu'il plaça dans l'autre théière.

R. Frison Roche, *La piste oubliée* - ed. Arthaud, 1953.

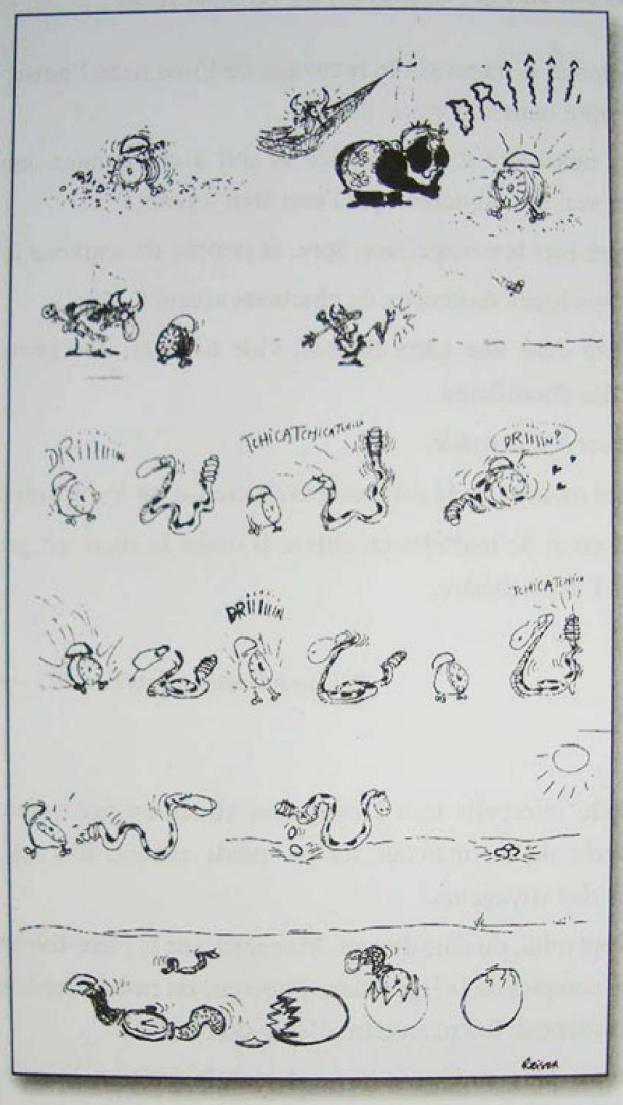
- Cet individu interpella tout à coup son voisin en prétendant que celui-ci faisait exprès de lui marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs.
- Un jour, vers midi, du côté du parc Monceau, sur la plate-forme d'un autobus à peu près complet de la ligne cinq, j'aperçus un personnage au cou long qui portait un chapeau feutre entouré d'un galon tressé.
- Deux heures plus tard, je le revis devant la gare en grande conversation avec un ami qui lui conseillait de diminuer l'échancrure de son pardessus en faisant remonter le bouton supérieur par un tailleur compétent.
- Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place qui se libérait.

D'après **R. Queneau**, *Exercices de style*- ed. Gallimard, 1982.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

Séquence 1

Expression orale



- Imaginez le début de cette histoire.
- Quel est le rapport entre le réveil et le serpent (de quel serpent s'agit-il précisément) ?
- Quelle signification donnez-vous à cette histoire ?

Expression écrite

Rédigez un récit mettant en scène deux personnes (et non plus un animal et un objet) pour raconter la même histoire.

elbassair.net

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

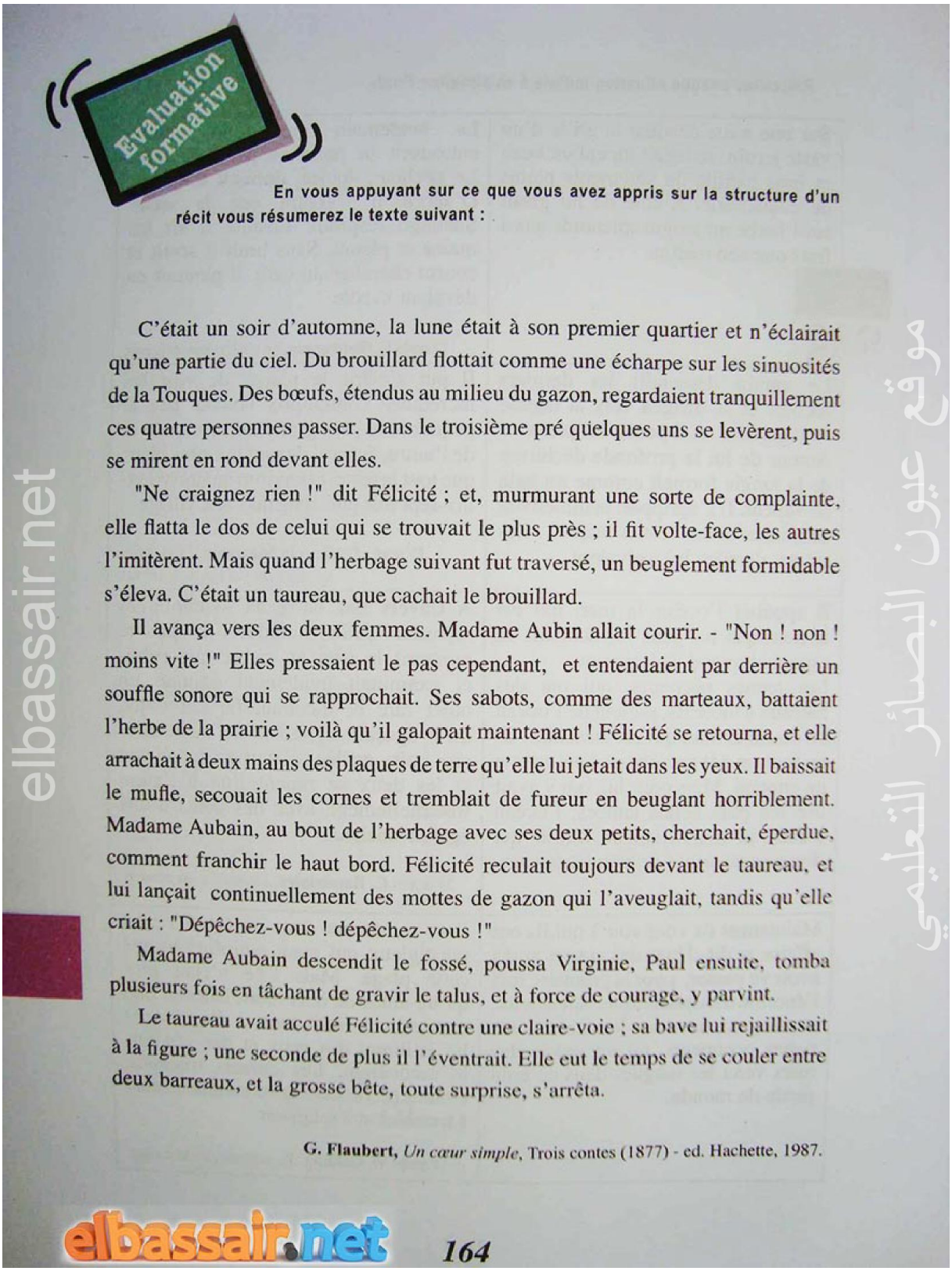
Rattachez chaque situation initiale à sa situation finale.

Sur une route derrière la grille d'un vaste jardin, se tenait un enfant beau et frais habillé de vêtements pleins de coquetterie. A coté de lui gisait sur l'herbe un joujou splendide aussi frais que son maître.	Le lendemain matin, le gamin entrouvrit la porte et passa la tête. Le pêcheur, épuisé, dormait toujours. D'abord il s'assura que le vieux Santiago respirait. Ensuite il vit les mains et pleura. Sans bruit il sortit et courut chercher du café. Il pleurait en dévalant la côte. D'après **E. Hemingway**, *Le vieil homme et la mer.*
Le gamin descendit les derniers rochers et se dirigea vers la lagune en regardant où il posait les pieds. Autour de lui la profonde déchirure de la jungle formait comme un bain de vapeur. Il s'agrippait péniblement aux lianes et aux troncs brisés… Les autres, derrière lui, suivaient.	Il put s'offrir le plaisir de voir les incrédules contempler bouche bée le paquebot le plus grand de ce monde et de l'autre, échoué devant lui, plus blanc que tout le reste, et environ quatre-vingt-dix-sept fois plus long que son village. D'après **G. Garcia Marquez**, *Le dernier voyage du vaisseau fantôme.*
Il appelait l'océan la mar, qui est le nom que les gens lui donnent en espagnol quand ils l'aiment. Les jeunes pêcheurs, qui ont des bateaux à moteurs, parlent de l'océan en disant el mar, qui est masculin. Ils en font un adversaire, un lieu, même un ennemi. Mais pour lui, qui y avait usé ses plus belles années, l'océan c'était la mar, quelque chose qui dispense ou refuse de grandes faveurs.	A travers ces barreaux symboliques séparant deux mondes, le pauvre montrait le sien au riche, que celui-ci examinait avidement comme un objet rare et inconnu. Or cet objet, qu'il agaçait, agitait et secouait dans une boite grillée, c'était un rat vivant et les deux se riaient l'un à l'autre fraternellement, avec des dents d'une égale blancheur. D'après **C. Baudelaire**, *Le joujou du pauvre.*
Maintenant ils vont voir à qui ils ont affaire, se dit-il bien des années après avoir vu passer, pour la première fois l'énorme transatlantique, silencieux, et arrogant, avec ses lumières et ses riches occupants, tel un palais des mers venu les narguer dans ce coin perdu du monde.	Il se remémora dans un éclair l'éclat prestigieux qui avait autrefois baigné cette plage. Mais l'île n'était plus qu'un amas de bois mort, calciné. Son compagnon était mort… Des larmes lui jaillirent des yeux et des sanglots le secouèrent. Les enfants rescapés, comme pris de contagion commencèrent à trembler et à sangloter. D'après **W. Golding**, *Sa majesté des Mouches.*

elbassair.net

163

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي



En vous appuyant sur ce que vous avez appris sur la structure d'un récit vous résumerez le texte suivant :

C'était un soir d'automne, la lune était à son premier quartier et n'éclairait qu'une partie du ciel. Du brouillard flottait comme une écharpe sur les sinuosités de la Touques. Des bœufs, étendus au milieu du gazon, regardaient tranquillement ces quatre personnes passer. Dans le troisième pré quelques uns se levèrent, puis se mirent en rond devant elles.

"Ne craignez rien !" dit Félicité ; et, murmurant une sorte de complainte, elle flatta le dos de celui qui se trouvait le plus près ; il fit volte-face, les autres l'imitèrent. Mais quand l'herbage suivant fut traversé, un beuglement formidable s'éleva. C'était un taureau, que cachait le brouillard.

Il avança vers les deux femmes. Madame Aubin allait courir. - "Non ! non ! moins vite !" Elles pressaient le pas cependant, et entendaient par derrière un souffle sonore qui se rapprochait. Ses sabots, comme des marteaux, battaient l'herbe de la prairie ; voilà qu'il galopait maintenant ! Félicité se retourna, et elle arrachait à deux mains des plaques de terre qu'elle lui jetait dans les yeux. Il baissait le mufle, secouait les cornes et tremblait de fureur en beuglant horriblement. Madame Aubain, au bout de l'herbage avec ses deux petits, cherchait, éperdue, comment franchir le haut bord. Félicité reculait toujours devant le taureau, et lui lançait continuellement des mottes de gazon qui l'aveuglait, tandis qu'elle criait : "Dépêchez-vous ! dépêchez-vous !"

Madame Aubain descendit le fossé, poussa Virginie, Paul ensuite, tomba plusieurs fois en tâchant de gravir le talus, et à force de courage, y parvint.

Le taureau avait acculé Félicité contre une claire-voie ; sa bave lui rejaillissait à la figure ; une seconde de plus il l'éventrait. Elle eut le temps de se couler entre deux barreaux, et la grosse bête, toute surprise, s'arrêta.

G. Flaubert, *Un cœur simple*, Trois contes (1877) - ed. Hachette, 1987.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

VOTRE PROJET

Feuille de route 1

Vous pouvez commencer à réaliser votre projet collectif. Vous devez discuter pour choisir le sujet qui fera l'objet d'une biographie : un homme ou une femme célèbre ayant marqué les esprits à son époque par ses actes, ses productions (œuvres littéraires, musicales, picturales ou poétiques) ou par ses contributions au bien-être de l'homme dans un domaine précis (recherche, médecine…).

Vous vous efforcerez de récolter le maximum d'informations sur lui ou elle en vous aidant des ressources les plus diverses. Vous vous documenterez sur le contexte social et culturel de l'époque du sujet de votre biographie.

En vous aidant de ce que vous avez appris sur l'organisation du récit, vous classerez les informations récoltées en adoptant un ordre chronologique. Vous retiendrez uniquement les faits marquants qui ont jalonné sa vie, qui expliquent son évolution et ses réalisations.

elbassair.net

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Séquence 2

La clé d'or

Par un jour d'hiver, la terre étant couverte d'une épaisse couche de neige, un pauvre garçon dut sortir pour aller chercher du bois en traîneau. Quand il eut ramassé le bois et chargé le traîneau, il était tellement gelé qu'il ne voulut pas rentrer chez lui tout de suite, mais faire un feu pour se réchauffer un peu d'abord. Il balaya la neige, et tout en raclant ainsi le sol, il trouva une petite clé d'or. Croyant que là où était la clé, il devait y avoir aussi la serrure, il creusa la terre et trouva une cassette de fer. Pourvu que la clé aille ! pensa-t-il, la cassette contient sûrement des choses précieuses. Il chercha, mais ne vit pas le moindre trou de serrure ; enfin il en découvrit un, mais si petit que c'est tout juste si on le voyait. Il essaya la clé, elle allait parfaitement. Puis il la tourna une fois dans la serrure…

Grimm, *Contes* - ed. Gallimard, 1976.

Expression orale

Vous imaginerez des suites possibles au conte ci-dessus qui connaîtra ainsi :

Une évolution heureuse.

Une évolution malheureuse.

Une évolution cocasse (drôle).

Expression écrite

Choisissez une des évolutions possibles et rédigez la suite du conte.

Savoir-faire

Pour construire un petit récit il faut choisir : qui raconte (un narrateur) ; les circonstances générales de l'histoire (l'action, le lieu, le temps) ; un héros (personnage central de votre récit) et des personnages réels ou fictifs, acteurs ou justes figurants ; le déroulement du récit, sa structure et ses enchaînements.

elbassair.net

166

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

L'obsession de Stefano

A partir de ce moment tous les moyens furent bons pour combattre l'attirance que le garçon éprouvait pour la mer. Le père l'envoya étudier dans une ville de l'intérieur des terres, à des centaines de kilomètres de là. Et pendant quelques temps, Stefano, distrait par ce nouveau milieu, ne pensa plus au monde marin. Toutefois aux grandes vacances, il revint à la maison et il ne put s'empêcher, dès qu'il eut une minute de libre, de courir à l'extrémité de la jetée pour une sorte de vérification qu'il jugeait superflue et dans le fond ridicule. Après si longtemps, le K, en admettant que l'histoire racontée par son père fût vraie, avait renoncé à l'attaque. Mais Stefano resta médusé, le cœur battant la chamade, à deux, trois cents mètres du môle, en haute mer, le sinistre animal croisait lentement, sortant la tête de l'eau de temps à autre, et regardant vers le rivage comme pour voir si Stefano venait enfin.

C'est alors que la pensée de cette créature hostile qui l'attendait jour et nuit devint pour Stefano une obsession secrète. Dans la cité lointaine, il lui arrivait maintenant de se réveiller en pleine nuit avec inquiétude. Il était en lieu sûr, oui, des centaines et des centaines de kilomètres le séparaient du K. Et pourtant il savait qu'au-delà des montagnes, au-delà des bois, au-delà des plaines, le squale continuait à l'attendre. Et même s'il était allé vivre dans le continent le plus lointain, le K l'aurait guetté du lagon le plus proche, avec cette obstination inexorable des instruments du destin.

Stefano, qui était un garçon sérieux et ambitieux, continua ses études avec profit et, arrivé à l'âge d'homme, il trouva un emploi bien rémunéré et important dans une entreprise de la ville. Entre-temps son père était venu à mourir de maladie et le magnifique voilier fut vendu par sa veuve. Le fils se trouva alors à la tête d'une coquette fortune. Le travail, les amitiés, les amusements, les premières amours : la vie de Stefano était désormais toute tracée, néanmoins le souvenir du K le tourmentait comme un mirage à la fois funeste et fascinant, et au fur et à mesure que les jours passaient, au lieu de s'estomper, il semblait s'intensifier.

Les satisfactions que l'on tire d'une existence laborieuse, aisée et tranquille sont grandes, certes, mais l'attraction de l'abîme est encore supérieure. Stefano avait à peine vingt-deux ans lorsque, ayant dit adieu à ses amis de la ville et quitté son emploi, il revint dans sa ville natale et annonça à sa mère son intention de faire le même métier que son père. La brave femme, à qui Stefano n'avait jamais soufflé mot du mystérieux squale, accueillit sa décision avec joie. Le fait que son fils eut abandonné la mer pour la ville lui avait toujours semblé, dans le fond de son cœur, une espèce de désertion des traditions familiales.

D. Buzzati, *Le K*, éd. Laffont 1999.

elbassair.net

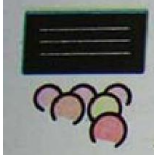
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Séquence 2

Observation

- Que signifie le terme "obsession" ?
- Pouvez-vous établir un lien entre ce terme et le premier extrait de la nouvelle ?

Lecture analytique



- Retrouvez dans l'extrait précédent du "K" à quoi correspond l'expression "à partir de ce moment là...".
- Comment le K est-il perçu par Stefano lors de cette seconde rencontre ?
  Relevez les mots qui le montrent.
  Comparez cette rencontre avec la première.
- Comparez l'attitude du père de Stefano à celle de la mère face à la passion de leur fils pour l'océan. Justifiez leurs attitudes respectives.
- Au début Stefano a-t-il pris au sérieux les prédictions de son père ? Justifiez votre réponse.
- Relevez dans le troisième paragraphe les expressions qui permettent à l'auteur d'accélérer l'histoire qu'il raconte.
- Relevez ce qui permet de traduire l'obsession de Stefano.
- Quels traits de caractère le narrateur attribue-t-il à Stefano ?
  Quel lien faites-vous avec l'extrait précédent ?
- Quelle fonction est attribuée au "K" ? Relevez l'expression qui le montre.
- "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.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

168

• **Complétez le tableau suivant :**

premier paragraphe	troisième paragraphe
Situation d'équilibre : Action(s) du héros : Dégradation ou amélioration de sa situation :	Situation d'équilibre : Action(s) du héros : Dégradation ou amélioration de sa situation :

Que remarquez-vous ?

• **Dans cet extrait un seul énoncé est au présent. Cette phrase fait-elle partie de l'histoire racontée ?**
Quelle fonction a-t-elle dans le texte ?
Qu'annonce cette phrase ?

• **Relevez toutes les forces agissantes dans cet extrait (les actants).**
Déterminez le rôle joué par chacune d'elles.

Expression écrite

Complétez le texte suivant à partir des deux extraits de la nouvelle

A partir du moment où Stefano ..... il fut..... ..... le plus loin possible de ..... pour échapper à un destin funeste.

Cependant à son..... il constata que..... et cela fit naître en lui l'obsession.

Et même au loin, il..... . Stefano..... et s'enrichit, néanmoins malgré..... , il décida de..... ..... à la grande satisfaction de..... .

Faites le point

Les forces agissantes portent la dynamique du récit, ce sont les rapports de force qui génèrent les actions. Ces forces peuvent être très variées, elles peuvent se présenter sous la forme d'êtres humains, d'animaux, d'objets, de forces (spirituelles ou physiques) etc.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

169

Séquence 2

Les tortues de mer

Un jour, un pêcheur qui se promenait sur une plage, vit des enfants jouer avec une petite tortue. Ils la piquaient pour lui faire remuer les pattes et la tête. Incapable de s'enfuir, la pauvre bête devait souffrir beaucoup. Urashima Mizuno gronda les enfants et remit la tortue à l'eau [...] Quelques mois plus tard, Urashima, qui pêchait loin du port, fut surpris par un violent coup de vent qui déchira sa voile et fit chavirer son bateau. Le pauvre garçon allait se noyer, lorsqu' une énorme tortue apparut et l'invita à prendre place sur sa carapace. "Tu as sauvé ma fille que des enfants faisaient souffrir", dit-elle.

d'après **B. Clavel**, *Légendes de la mer* - ed. LGF, 1981.

Lecture analytique

- **Combien de séquences voyez-vous dans ce récit ? Relevez l'expression qui vous a permis de les retrouver.**

- **Relevez les forces agissantes dans le récit puis classez-les dans la grille suivante : Le sujet, l'objet de son action, les forces qui entravent ou aident le sujet.**

le sujet	l' objet	force qui s'oppose au sujet	force qui aide le sujet

- **Quelle morale pouvez-vous dégager de ce récit ?**

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

170

Séquence 3

Le chef

Il est directeur d'une grande industrie. Il a passé la soixantaine. Tous les matins il se lève à six heures, été comme hiver. A sept heures, il est déjà à l'usine où il reste jusqu'à huit heures du soir et au-delà. Même le dimanche il va travailler, même si les ateliers et les bureaux sont vides, mais une heure plus tard, ce qu'il considère comme un vice. Il est l'homme sérieux par excellence : il sourit rarement, il ne rit jamais. L'été il se permet, mais pas toujours, une semaine de vacances dans sa villa sur le lac. Il n'a aucune faiblesse : il ne fume pas, ne boit ni café ni alcool, il ne lit pas de romans. Il ne tolère aucune faiblesse chez les autres. Il se croit important. Il est très important. Il dit des choses importantes. Il a des amis importants. Il ne donne que des coups de téléphone importants. Même ses blagues en famille sont très importantes. Il se croit indispensable. Il est indispensable.

Ses obsèques auront lieu demain à quatorze heures trente, le cortège se réunira au domicile du défunt.

D. Buzzati, *Les nuits difficiles*, éd. Laffont, 1972.

Lecture analytique

- Quel effet produit l'emploi de phrases déclaratives (affirmatives et négatives) dans ce texte ?
- Retrouvez les différentes parties du texte en vous appuyant sur l'emploi des temps. Quelle intention de communication est à la base de chaque partie ?
- Relevez dans le premier paragraphe les mots et expressions qui renvoient au temps. Que traduit leur emploi ?
  Qu'est ce que ce personnage considère comme un vice ?
- Que veut exprimer l'auteur par l'emploi répété de certains termes dans le passage suivant : "Il se croit important .....il est indispensable".
  Quel lien faites-vous entre cet emploi et la fin du texte ?
  Quel est le trait de caractère qui ressort de ce portait ?
- Quelle "morale" pouvez-vous dégager de ce texte ?

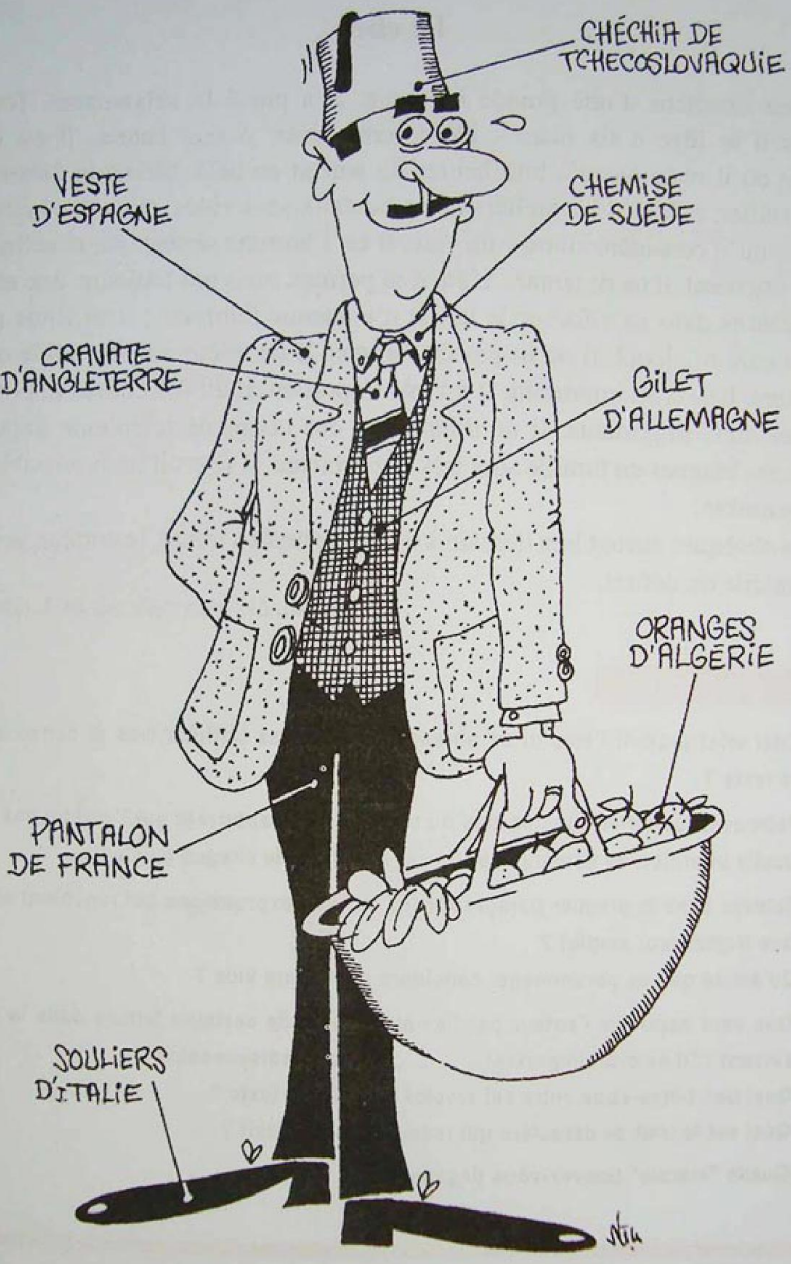
Faites le point

Dans une nouvelle, la description sert à caractériser et en même temps elle déroule le fil de l'action. Les personnages sont souvent peu décrits. Ils sont alors caractérisés par leurs actions ou par leurs paroles.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

171

Séquence 3



Expression écrite

Observez attentivement ce dessin de Slim puis, sur le modèle du texte de Buzzati "Le chef" rédigez un portrait original, contrasté ou ironique (caricatural) de cet homme.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

172

Un vieux pêcheur, après plusieurs jours de lutte, réussit à ramener un espadon. Mais dans son sillage et attiré par le sang que perd le gros poisson, un requin approche…

Ce requin n'était pas là par hasard. Il avait quitté les vastes profondeurs de l'océan lorsque le sombre nuage de sang s'était formé, puis dispersé à travers les mille mètres de fond.

Brusquement il fila si vite, si étourdiment qu'il brisa la surface de l'eau bleue. Ébloui par le soleil il retomba dans la mer, il avait retrouvé la trace du sang et se lança à la poursuite du poisson et de la barque. […] C'était un superbe requin Mako bâti pour la vitesse, aussi rapide que le poisson le plus rapide ; tout en lui était beau, sauf sa gueule. Son dos était bleu comme celui d'un espadon, son ventre était couleur d'argent, sa peau belle et satinée. Il avait la forme de l'espadon à l'exception des mâchoires : les siennes étaient énormes ; il les tenaient fermées, nageant à toute vitesse, tout près de la surface. Sa haute nageoire dorsale fendait l'eau comme une lame d'acier. Dans sa gueule qu'il tenait close pour le moment, il avait huit rangées de dents plantées en biais, la pointe vers l'extérieur. Ces dents n'ont pas la forme pyramidale qu'on rencontre chez la plupart des requins, mais ressemblent à des doigts d'homme crispés comme des serres. Elles étaient plus coupantes que des lames de rasoir sur les deux faces. Les poissons de la mer qui sont si rapides et si bien armés n'ont pas d'autre ennemi que cet animal : il est capable de les manger tous.

Il fondit sur la meute de squales tournoyant, s'y mêla, et guidé par son seul odorat, fondit sur sa proie.

D'après **E. Hemingway**, *Le vieil homme et la mer* - ed. Gallimard, 1952.

Observation

- Combien de styles de caractères typographiques pouvez vous distinguer (sans la référence) ? A quoi sert généralement le premier énoncé ?

Lecture analytique

- Relevez les passages où se concentre l'action. Quel volume du texte représentent-ils ? Que fait l'auteur dans l'énoncé restant ?
- Combien de parties voyez-vous dans cet extrait ?
- Qui en est le sujet principal ? Par quels termes est-il désigné ?
- Comment s'organise la description dans le texte ?
- Relevez les différents procédés utilisés pour caractériser ce requin.
- Relevez les mots et expressions relatifs à l'idée de mouvement.
- Quelle est la phrase qui résume l'impression générale se dégageant de cette description ?
- Donnez un titre au texte de manière à mettre en évidence la singularité du requin.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

173

Séquence 3

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Expression orale

Quelles remarques vous inspirent le dessin et la bulle ?
Quel problème Slim pose-t-il à travers ce dessin?

Expression écrite

Vous connaissez vous aussi quelqu'un de singulier qui vous a marqué(e). Rédigez un petit portrait sur le modèle du portrait fait par Balzac (page 176).

elbassair.net

174

La maison que nous habitions, et que plusieurs générations avaient habitée avant nous, était une bâtisse assez grande faite de pierres et de terre glaise. Sous le toit en petites tuiles, il y avait des claies de roseaux serrés par des cordelettes d'alfa.

Des troncs d'arbres entiers soutenaient la toiture, et pour consolider le tout, deux grosses poutres étaient scellées, d'un mur à l'autre.

A l'intérieur la maison était partagée en trois parties inégales : la plus grande nous servait à nous, le sol en était fait de chaux grasse, en couche épaisse (…) Sur deux murs, il y avait des étagères à la hauteur de la ceinture. C'est là qu'étaient alignées des amphores avec les provisions. Sous les étagères étaient creusées de petites niches qui servaient pour mettre, dans l'une les jarres d'eau, dans les autres, les petits agneaux et les cabris. (….) La seconde partie de la maison, plus petite, était une sorte de construction, en pierre, haute d'un mètre environ, couverte de branchages et de terre lissée. Elle était surmontée du côté du mur de la rue, de deux grandes jarres carrées en maçonnerie qui allait presque jusqu'au toit : c'était les ikhoufanes indispensables dans chaque maison.

La troisième partie, enfin était l'étable proprement dite pour les bœufs, l'âne, les chèvres ou les brebis.

D'après **F. Amrouche**, *Histoire de ma vie* - ed. Bouchène, 1990.

Lecture analytique

- Quel est le thème de la description ?
- Quelle progression thématique adopte la description dans ce texte ?
- Quelle serait la fonction de cette description dans un récit ?

Dans la tempête

Une clameur géante sortait des éléments comme une annonce de fin du monde ; c'était le vent, tel une puissance invisible qui menait la tempête. Toujours il grossissait, et malgré leur allure de fuite, la mer commençait à recouvrir les pêcheurs, à les manger, comme ils disaient : d'abord des embruns tels des fouets, cinglants de l'arrière, puis de l'eau en paquets, lancée avec une force à tout briser comme par un bras titanesque. Les lames géantes de sel et d'écume, se faisaient toujours plus hautes, plus follement hautes. La Marie vibrait toute entière comme de douleur. Une grosse pluie, qui était venue passait aussi tout en biais, horizontale, et ces choses ensemble sifflaient, cinglaient, blessaient comme des lanières.

D'après **P. Loti**, *Pêcheur d'Islande* - ed. Calman Lévy, 1890.

Lecture analytique

- Quel est le thème de cette description ?
- Sur quoi l'auteur a-t-il mis l'accent dans cette description ?
- Relevez les comparaisons et les métaphores. Que constatez-vous ?
- Quelle serait la fonction de cette description dans un récit ?

elbassair.net

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Séquence 3

Cet inconnu, homme trapu, large des épaules, lui montrait une tête presque aussi grosse que celle d'un bœuf, avec laquelle elle avait plus de ressemblance. Des narines épaisses faisaient paraître son nez encore plus court qu'il ne l'était. Ses larges lèvres retroussées par des dents blanches comme de la neige, ses grands et ronds yeux noirs garnis de sourcils menaçants, ses oreilles pendantes et ses cheveux roux appartenaient moins à notre race qu'au genre des herbivores. Sa face, comme bronzée par le soleil et dont les anguleux contours offraient une vague analogie avec le granit, était la seule partie visible du corps de cet être singulier. A partir du cou, il était enveloppé d'un sarrau, espèce de blouse en toile rousse plus grossière encore que celle des pantalons des conscrits les moins fortunés. Des sabots énormes lui cachaient les pieds.

Balzac, *Les chouans*, éd. ENAG, 1993.

Lecture analytique

- **Comment est organisée cette description ? Justifiez votre réponse.**
- **Quel métier pourrait exercer cet homme selon sa description ?**
- **Quelle est la phrase ou l'expression qui caractérise le mieux cet homme ?**
- **Quelle impression l'auteur a-t-il voulu faire ressortir par ce portrait ? Justifiez votre réponse.**
- **Donnez un titre au texte.**

Faites le point

Le portrait est la description d'un être (humain ou non humain) du récit.
Le sujet d'une description ou thème-titre est rarement décrit dans sa totalité.
La sélection des caractéristiques permet d'éclairer le lecteur sur l'intention du narrateur et l'aide à mieux comprendre le récit.
La description dans le récit a souvent une fonction organisatrice :elle installe un espace ou un lieu dans lequel l'action va se déployer. Parfois, le lieu décrit a une fonction de force agissante : il peut être un allié ou un opposant au dessein du sujet, il peut également être l'objectif poursuivi par le sujet.

elbassair.net

176

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

VOTRE PROJET

Feuille de route 2

Vous avez rédigé sous forme de notes la biographie de votre personnage, et vous en avez fait une première lecture collective pour évaluer le degré de cohérence de votre projet. Pour votre récit, vous intégrerez chronologiquement les événements marquants qui ont jalonné la vie de votre héros (une séquence par tranche de vie), vous pouvez vous aider pour cela du schéma narratif.

Vous pouvez donc commencer maintenant à rédiger le portrait de votre héros. Ce portrait peut donner des informations sur son aspect physique, ses principaux traits de caractères (portrait moral explicite ou à déduire de ses paroles). Les parties descriptives étofferont votre récit et le rendront plus vivant. Vous situerez votre personnage dans son époque pour mettre en évidence la portée de ses actes.

elbassair.net

177

Séquence 3

Vie de marin

Et Stefano commença à naviguer, témoignant de qualités maritimes, de résistance à la fatigue, d'intrépidité. Il bourlinguait, bourlinguait sans trêve, et dans le sillage de son bateau, jour et nuit, par beau temps ou par gros grain, il traînait derrière lui le K. C'était là sa malédiction et sa condamnation, il le savait, mais justement pour cette raison peut-être, il ne trouvait pas la force de s'en détacher. Et personne à bord n'apercevait le monstre, si ce n'est lui.

"Est-ce que vous ne voyez rien de ce côté-là ? demandait-il parfois à ses compagnons en indiquant le sillage.

- Non, nous ne voyons absolument rien. Pourquoi ?
- Je ne sais pas… il me semblait…
- Tu n'aurais pas vu un K par hasard ? ricanaient les autres en touchant du fer .
- Pourquoi riez-vous ? Pourquoi touchez-vous du fer ?
- Parce que le K est une bête qui ne pardonne pas. Et si jamais elle se mettait à suivre le navire, cela voudrait dire que l'un de nous est perdu."

Mais Stefano ne réfléchissait pas. La menace continuelle qui le talonnait paraissait même décupler sa volonté, sa passion pour la mer, son ardeur dans les heures de péril et de combat.

Avec l'héritage que lui avait laissé son père, lorsqu'il sentit qu'il possédait bien son métier, il acheta de moitié avec un associé un petit caboteur, puis il en fut bientôt le seul patron et par la suite, grâce à une série d'expéditions chanceuses, il put acheter un vrai cargo, allant toujours plus ambitieusement de l'avant. Mais les succès et les millions n'arrivaient pas à chasser de son esprit cette obsession continuelle et il ne songea pas une seconde à vendre le bateau et à cesser de naviguer pour se lancer dans d'autres entreprises. Naviguer, naviguer, c'était son unique pensée. A peine avait-il touché terre dans quelque port, après de longs mois de mer, que l'impatience le poussait à repartir. Il savait que le K l'attendait au large et que le K était synonyme de désastre. Rien à faire. Une impulsion irrépressible l'attirait sans trêve d'un océan à un autre. Jusqu'au jour où, soudain, Stefano prit conscience qu'il était devenu vieux, très vieux ; et personne de son entourage ne pouvait s'expliquer pourquoi, riche comme il l'était, il n'abandonnait pas enfin cette damnée existence de marin. Vieux et amèrement malheureux, parce qu'il avait usé son existence entière dans cette fuite insensée à travers les mers pour fuir son ennemi. Mais la tentation de l'abîme avait été plus forte pour lui que les joies d'une vie aisée et tranquille.

elbassair.net

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Et un soir, tandis que son magnifique navire était ancré au large du port où il était né, il sentit sa fin prochaine. Alors il appela le capitaine, en qui il avait une totale confiance, et lui enjoignit de ne pas s'opposer à ce qu'il allait tenter. L'autre, sur l'honneur, promit. Ayant obtenu cette assurance, Stefano révéla alors au capitaine qui l'écoutait bouche bée, l'histoire du K qui avait continué de le suivre pendant presque cinquante ans, inutilement. "Il m'a escorté d'un bout à l'autre du monde, dit-il, avec une fidélité que même le plus noble ami n'aurait pas témoignée. Maintenant je suis sur le point de mourir. Lui aussi doit être terriblement vieux et fatigué. Je ne peux pas tromper son attente." Ayant dit, il prit congé, fit descendre une chaloupe à la mer et s'y installa après s'être fait remettre un harpon.

"Maintenant, je vais aller à sa rencontre, annonça-t-il. Il est juste que je ne le déçoive pas. Mais je lutterai de toutes mes dernières forces."

D. Buzzati, *Le K*, éd. Laffont 1999.

Lecture analytique

- Relevez le champ lexical du terme "bateau". Qu'en déduisez-vous ?
- Quelle valeur a l'imparfait au début du texte ?
- Relevez dans le texte les passages qui montrent que l'obsession de Stefano pour le K ne s'est pas atténuée avec le temps.
- Comparez les verbes introducteurs des énoncés au style direct et indirect. Qu'en déduisez-vous sur les rapports que Stefano entretient avec ses différents interlocuteurs ?
- Relevez toutes les expressions relatives à la fuite du temps.
- Relevez tous les mots et expressions qui renvoient au "K". Comment apparaît-il dans la première moitié du texte ? Relevez deux expressions qui montrent qu'un nouveau rapport s'est installé entre le "K" et Stefano à la fin du texte.
- A quoi Stefano s'attend-il en allant affronter le "K" ? Justifiez votre réponse.
- Recensez toutes les forces agissantes (actants) en répondant aux questions suivantes :

  que veut Stefano ?

  a-t-il décidé seul ?

  pour qui fait-il ce qu'il veut faire ?

  qui va l'aider à accomplir ce qu'il veut faire ?

  qui va s'opposer à lui ?

Expression écrite

Résumez les événements et circonstances de cette 3ème partie de la nouvelle à partir du schéma obtenu.

elbassair.net

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Séquence 3

Le loup et l'agneau

Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survint à jeun, qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
"Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'agneau, que votre majesté
Ne se mette pas en colère.
Mais plutôt qu'elle considère
Que je m'en vais désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au dessous d'elle ;
Et par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'agneau ; je tète encore ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens.
Car vous ne m'épargnerez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge."
Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

J. De La Fontaine, *fables* - ed. EDDL, 1996.

Lecture analytique

- Retrouvez le schéma narratif de la fable. Quelle remarque faites-vous ?
- Relevez les pronoms personnels. Que constatez-vous ?
- Choisissez parmi les phrases suivantes celle qui serait la morale de cette fable : On a toujours besoin d'un plus petit que soi. La raison du plus fort est toujours la meilleure. L'occasion fait le larron. Il n'y a pas de fumée sans feu.

Expression écrite

En vous inspirant de cette fable, mettez en scène sous forme de dialogue un adolescent qui fait la queue depuis un bon moment devant un guichet de poste, et une brute qui vient d'arriver et qui se place devant lui.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

180

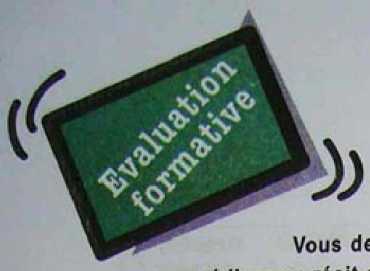
Expression orale

les gosses par Carabal

- Décrivez les personnages de cette BD (physiques, paroles et actions).
- Quels niveaux de langue sont employés dans cette BD ?
- Observez la vignette n°6, comment le père vous apparaît-il ?
- Séquentialisez cette BD (schéma narratif).
- Quel travers dénonce l'auteur de cette BD ?

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

181



Vous devez choisir des forces agissantes dans la grille ci-dessous pour rédiger un récit contenant les cinq parties du schéma narratif.

Votre héros	Les alliés de votre héros	Les ennemis du héros
Un marin	Un dauphin	Un banquier
Un chamelier	Une femme	Un contrebandier
Un professeur	Un chauffeur de taxi	Un requin
Un paysan	Un enfant	Un extraterrestre
Un enfant	Un cheval	Un homme riche

Le lieu où se passe le début de votre récit	Le lieu où se passe la fin de votre récit	Un objet
Un immeuble	Une station service	Un radeau
L'océan	Une forêt	Une adolescente
Le désert	Une oasis	Une arme
Un jardin	Une île déserte	Une lettre
Un cirque	Un restaurant	Un coffre

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

182

A coups de rames il s'éloigna. Les officiers et les matelots le virent disparaître là-bas, sur la mer placide, dans les ombres de la nuit. Au ciel, il y avait un croissant de lune. Il n'eut pas à ramer longtemps. Tout à coup, le mufle hideux du K émergea contre la barque. "Je me suis décidé à venir à toi, dit Stefano. Et maintenant, à nous deux !" Alors, rassemblant ses dernières forces, il brandit le harpon pour frapper. "Bouhouhou ! mugit d'une voix suppliante le K. Quel long chemin j'ai dû parcourir pour te trouver ! Moi aussi je suis recru de fatigue… Ce que tu as pu me faire nager ! Et toi qui fuyais, fuyais… dire que tu n'as jamais rien compris !

- Compris quoi ? fit Stefano piqué.

- Compris que je ne te pourchassais pas autour de la terre pour te dévorer comme tu le pensais. Le roi des mers m'avait seulement chargé de te remettre ceci."

Et le squale tira la langue, présentant au vieux marin une petite boule phosphorescente.

Stefano la prit entre ses doigts et l'examina. C'était une perle d'une taille phénoménale. Et il reconnut alors la fameuse Perle de la Mer qui donne à celui qui la possède fortune, puissance, amour, et paix de l'âme. Mais il était trop tard désormais.

"Hélas ! dit-il en hochant la tête tristement. Quelle pitié ! J'ai seulement réussi à gâcher mon existence et la tienne…

- Adieu, mon pauvre homme", répondit le K.

Et il plongea à jamais dans les eaux noires.

Deux mois plus tard, poussée par le ressac, une petite chaloupe s'échoua sur un écueil abrupt. Elle fut aperçue par quelques pêcheurs qui, intrigués, s'en approchèrent. Dans la barque, un squelette blanchi était assis : entre ses phalanges minces il serrait un petit galet arrondi.

Le K est un poisson de très grande taille, affreux à voir et extrêmement rare. Selon les mers et les riverains, il est indifféremment appelé Kolomber, kahloubrha, kalonga, kalu, balu, chalung-gra. Les naturalistes, fait étrange, l'ignorent. Quelques-uns uns, même, soutiennent qu'il n'existe pas…

D. Buzzati, *Le K*, éd. Laffont 1999.

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

elbassair.net

183

Séquence 3

Observation

- Combien de parties distinguez-vous immédiatement dans cet extrait ?
- Quelle explication pouvez-vous donner à ce découpage ?

Lecture analytique

- 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 ?
  Justifiez votre réponse.
- Mettez en rapport l'aspect physique et les intentions réelles du "K". Que constatez-vous ?
- Comment le narrateur a-t-il réussi à nous dissimuler les vraies motivations et la vraie nature du "K" tout au long du récit ?
- Quelle importance revêt "la perle" pour Stefano ?
- Relevez les mots ou expressions qui montrent qu'il est trop tard pour Stefano.
- Relevez ce qui renforce l'impression de mystère.
- Que symbolise le K dans cette nouvelle ?
- De quels autres genres de récit cette nouvelle est-elle proche et en quoi ?
- Quelle morale peut-on tirer du parcours de Stefano ?
- Quel effet la fin de la nouvelle produit-elle sur le lecteur?
- Donnez un titre à cette partie de la nouvelle.
- Donnez le schéma actantiel de la nouvelle entière (les forces agissantes).
- Complétez la grille suivante pour avoir le schéma narratif de l'ensemble de la nouvelle :

Situation initiale	Déroulement des événements	Situation finale
Circonstances : temps, lieu.	Perturbation. Recherche de solutions. Résolution.	Circonstances : temps, lieu.

Expression écrite

En utilisant la grille faites le résumé de la nouvelle.

Faites le point

Une nouvelle, comme la fable ou le conte, renferme une "morale" qui ne nous est délivrée qu' à la fin du récit.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

184

La fiche de lecture

Nom de l'auteur : _____

Titre de l'oeuvre : _____

Titre de la nouvelle étudiée : _____

Thème(s) abordé(s) : _____

Synopsis : (récit bref récapitulant les différents moments de l'action) :

_____

_____

_____

Espace et temps : le récit s'étend-il sur plusieurs périodes ?_____

_____

_____

_____

Forces agissantes :

_____

_____

_____

_____

_____

Narrateur : _____

_____

Visée de la nouvelle : _____

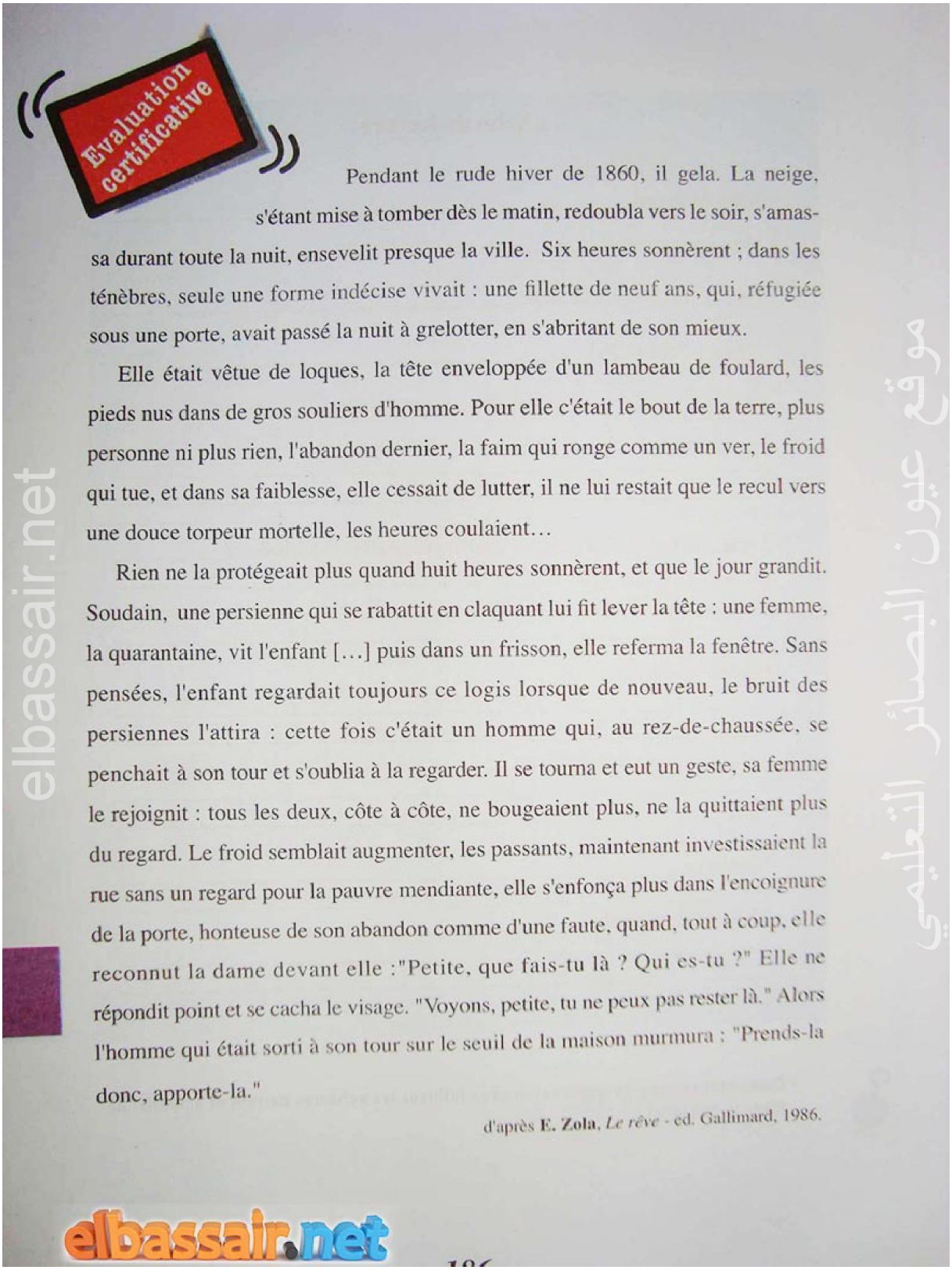
_____

_____

• Complétez la fiche de lecture ci-dessus (utilisez les schémas narratif et actantiel de toute la nouvelle).

elbassair.net

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي



Pendant le rude hiver de 1860, il gela. La neige, s'étant mise à tomber dès le matin, redoubla vers le soir, s'amassa durant toute la nuit, ensevelit presque la ville. Six heures sonnèrent ; dans les ténèbres, seule une forme indécise vivait : une fillette de neuf ans, qui, réfugiée sous une porte, avait passé la nuit à grelotter, en s'abritant de son mieux.

Elle était vêtue de loques, la tête enveloppée d'un lambeau de foulard, les pieds nus dans de gros souliers d'homme. Pour elle c'était le bout de la terre, plus personne ni plus rien, l'abandon dernier, la faim qui ronge comme un ver, le froid qui tue, et dans sa faiblesse, elle cessait de lutter, il ne lui restait que le recul vers une douce torpeur mortelle, les heures coulaient…

Rien ne la protégeait plus quand huit heures sonnèrent, et que le jour grandit. Soudain, une persienne qui se rabattit en claquant lui fit lever la tête : une femme, la quarantaine, vit l'enfant […] puis dans un frisson, elle referma la fenêtre. Sans pensées, l'enfant regardait toujours ce logis lorsque de nouveau, le bruit des persiennes l'attira : cette fois c'était un homme qui, au rez-de-chaussée, se penchait à son tour et s'oublia à la regarder. Il se tourna et eut un geste, sa femme le rejoignit : tous les deux, côte à côte, ne bougeaient plus, ne la quittaient plus du regard. Le froid semblait augmenter, les passants, maintenant investissaient la rue sans un regard pour la pauvre mendiante, elle s'enfonça plus dans l'encoignure de la porte, honteuse de son abandon comme d'une faute, quand, tout à coup, elle reconnut la dame devant elle :"Petite, que fais-tu là ? Qui es-tu ?" Elle ne répondit point et se cacha le visage. "Voyons, petite, tu ne peux pas rester là." Alors l'homme qui était sorti à son tour sur le seuil de la maison murmura : "Prends-la donc, apporte-la."

d'après **E. Zola**, *Le rêve* - ed. Gallimard, 1986.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

Compréhension

- Que veut la fillette ? (déduisez-le de la lecture du texte)
- Qui va l'aider ?
- Relevez les éléments (de différentes natures) qui sont contre la fillette.
- Remplissez la grille suivante :

	de.....à	Contenus	Résumé du contenu
Situation initiale			
Déroulement des événements		Perturbation	
		Actions	
		Résolution	
Situation finale			

Expression écrite

Vous devez participer à un concours organisé par votre établissement. Sur l'affiche qui l'annonce, il est écrit ceci :

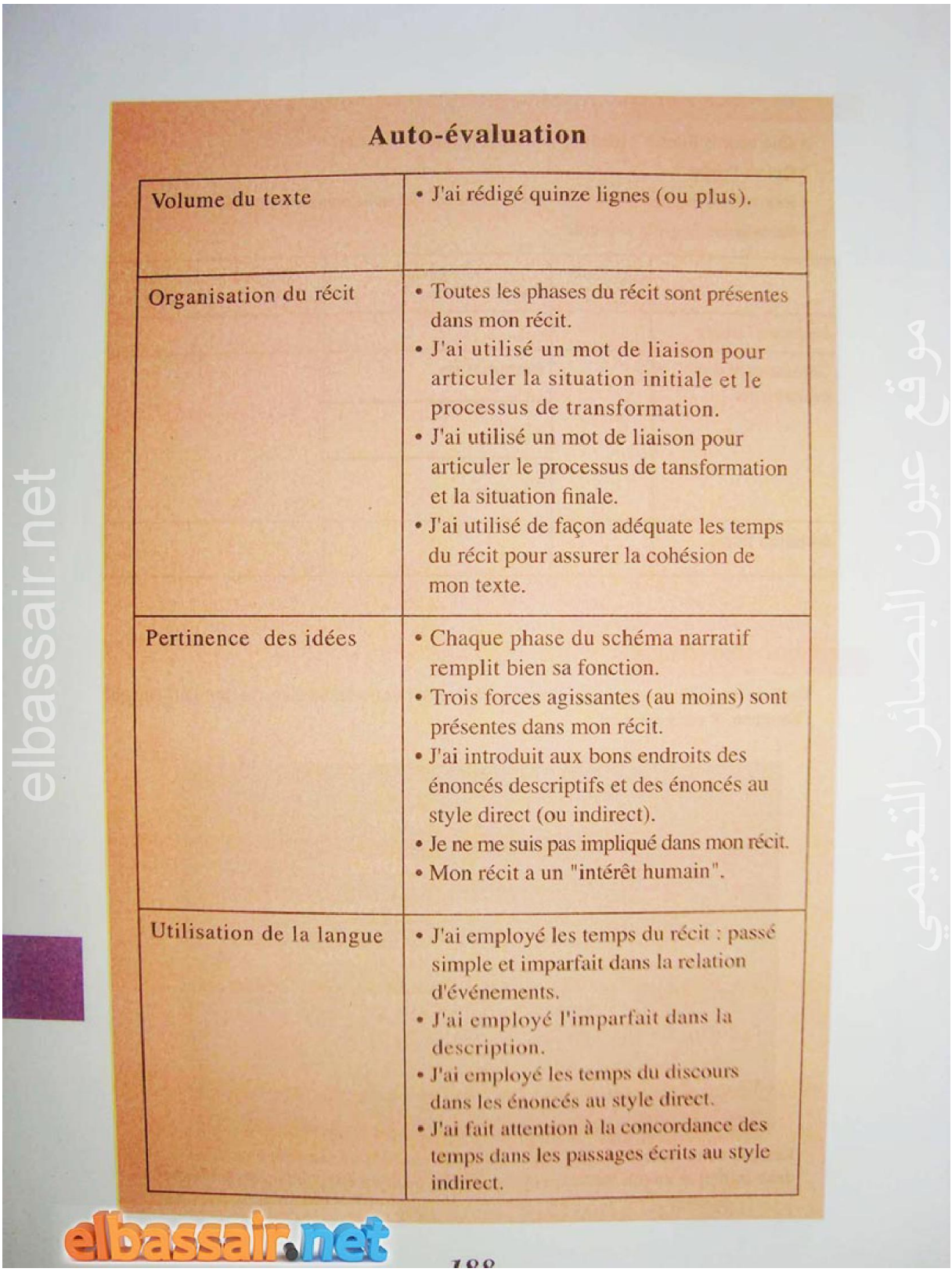
Faites-nous rêver
faites-nous trembler
faites-nous sourire ou pleurer
racontez-nous une histoire pour nous
faire vibrer, voyager...

La meilleure histoire sera publiée !

Rédigez votre récit en quinze lignes . Il devra contenir un (ou des) énoncé(s) descriptif(s) et un (ou des) passage(s) écrit(s) au style direct ou au style indirect.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

187



Auto-évaluation

Volume du texte	• J'ai rédigé quinze lignes (ou plus).
Organisation du récit	• Toutes les phases du récit sont présentes dans mon récit. • J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler la situation initiale et le processus de transformation. • J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler le processus de tansformation et la situation finale. • J'ai utilisé de façon adéquate les temps du récit pour assurer la cohésion de mon texte.
Pertinence des idées	• Chaque phase du schéma narratif remplit bien sa fonction. • Trois forces agissantes (au moins) sont présentes dans mon récit. • J'ai introduit aux bons endroits des énoncés descriptifs et des énoncés au style direct (ou indirect). • Je ne me suis pas impliqué dans mon récit. • Mon récit a un "intérêt humain".
Utilisation de la langue	• J'ai employé les temps du récit : passé simple et imparfait dans la relation d'événements. • J'ai employé l'imparfait dans la description. • J'ai employé les temps du discours dans les énoncés au style direct. • J'ai fait attention à la concordance des temps dans les passages écrits au style indirect.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

EXERCICES

1 - Mettez les verbes donnés à l'infinitif aux temps qui conviennent :

- L'orage (éclater) pendant qu'ils remontaient vers le village.
- Nous (arriver) enfin à une rivière qui (couler) en contrebas.
- Un jour quand il (être) petit, il (tenter) de fuguer mais ses parents (retrouver) sa trace assez vite : il (se réfugier) dans la cabane au fond du jardin.
- Comme les oiseaux (voler) bas, ils (savoir) que la tempête (approcher).
- Le bateau (rentrer) au port quand soudain le phare (s'éteindre).

2 - Rétablissez le texte original en remplaçant le présent par les temps du récit.

Par une belle matinée de printemps, Léon, artiste peintre, met la dernière touche à son tableau quand soudain sa voisine Léa vient frapper à coups redoublés à la porte de son atelier. "Il y a un boeuf dans mon jardin", annonce-t-elle pour expliquer son intrusion intempestive. […]
L'artiste s'empare d'une tige de plante et se met à frapper résolument les flancs de l'animal. Ce dernier interrompt un long moment le travail de mastication auquel il se livre sur les parterres de fleurs de mademoiselle Léa, puis considère d'un oeil interrogateur son tortionnaire. Mademoiselle Léa en fait autant, avec une hostilité plus marquée. Elle n'aime pas que l'on maltraite les bêtes.

d'après **Saki**, *Nouvelles*, éd. Laffont, 1964.

3 - Dans le texte suivant, utilisez le temps qui convient : l'imparfait, le passé simple ou le plus-que-parfait.

Le navire (voguer) depuis des jours, et n'(avoir) pas fait escale une seule fois. Pourtant l'équipage s'(affairer), chacun (savoir) parfaitement ce qu'il (devoir) faire. Les marins (hisser) des voiles et en (affaler) d'autres, (resserrer) des cordages et en (desserrer) d'autres, (grimper aux gréements, (bondir) d'un côté et d'un autre au gré du roulis, tandis que le second du capitaine (veiller) du haut de la passerelle.
Soudain, du haut du mât, le marin de vigie s'(écrier) : "Terre ! Terre en vue, droit devant ! " Le capitaine (surgir) de la cale du bateau, (prendre) place à la proue, (déplier) sa longue vue et (faire) signe à son équipage de barrer à tribord toute.

4 - Mettez le petit texte suivant aux temps et modes qui conviennent.

Quand Stefano (être) petit, il (rêver) de la mer, il s'(imaginer) marin à bord d'un navire qui (voguer) vers des horizons lointains. Il (affronter) d'innombrables périls et (visiter) de nombreuses contrées sauvages puis il (revenir) chez lui chargé de souvenirs et auréolé de gloire.

elbassair.net

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

5 - Récrivez le texte suivant au passé (respectez la concordance des temps).

Elle se réveille avec un mal de tête incroyable. A tâtons, elle cherche sa montre sur la table de chevet, elle est arrêtée sur quatre heures … ça commence bien. Il faut qu'elle se lève, elle est très en retard. Elle se traîne péniblement jusqu'à la salle de bain, se glisse sous la douche, actionne le robinet, rien ne se passe ! C'est encore les voisins qui ont vidé la citerne collective en lavant leurs voitures … Ils vont l'entendre quand elle les croisera. Elle se dirige vers la cuisine pour se faire un café, elle cherche désespérément une bouteille d'eau, du lait, un bout de pain, bref quelque chose à se mettre dans l'estomac … Le frigo a été vidé par son fils, et elle a encore oublié de faire les courses. Dépitée, elle retourne au lit, il y a des jours comme ça, où rien ne va.

6 - Qu'exprime le conditionnel dans les phrases suivantes (injonction atténuée, souhait, éventualité, futur dans le passé, action soumise à une condition) :

- Il imagina que tous les hommes se réuniraient sous une même bannière et qu'un jour, ils seraient tous frères.
- Il passerait s'il en avait le temps, assura-t-il.
- Les nuages menaçaient, il pensa qu'il trouverait où s'abriter.
- Seriez-vous d'accord pour échanger votre place contre la mienne ?
- Il rêvait de cités lointaines vers lesquelles il voguerait.
- On raconte que le K serait apparu à plusieurs marins.
- En me rendant invisible je pourrais tout savoir sur tout.

7 - Complétez les expressions figées suivantes. Mémorisez-les.

- Il est fou à .....
- C'est triste à .....
- Il court à .....
- Il est bête à .....
- Il est amoureux à .....

8 - Mettez aux modes et temps qui conviennent les verbes entre parenthèses :

Les bruits de la rue s'(estomper) et il reconnut le clapotis des vagues contre les coques des bateaux. Il (repenser) à cette mer qui (saper) doucement les fondations de l'île. Chez lui, c'(être) contre les digues qu'elle (cogner) comme si elle (attendre), avec toute la patience du monde, le jour où elle (pouvoir) reprendre possession des terres au profit des créatures qui l'(habiter). Les tortues, les dauphins (devenir) de nouveaux citoyens d'Amsterdam. Les immeubles, les rues et les ponts s'(incruster) de milliers de coquillages, les arbres et les plantes (ondoyer) au gré des flots, toute une faune aquatique (circuler) par les vitres brisées des fenêtres.

J. Van de Wetering, *Mana de curaçao*, éd. Mercure de France, 1982.

elbassair.net
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

190

9 - Dans les phrases suivantes, soulignez les adjectifs qualificatifs et encadrez les adverbes qui expriment l'intensité :

- C'était le bossu de Notre-Dame, jamais il ne vit être aussi difforme.
- Le squale que craignent les marins est vraiment effrayant.
- Stefano était immensément riche, mais désespérément triste.
- Le poulpe lançait des tentacules démesurément longs.
- Le voyage fut extrêmement long mais très édifiant.

10 - Reliez les phrases indépendantes par le pronom relatif qui convient :

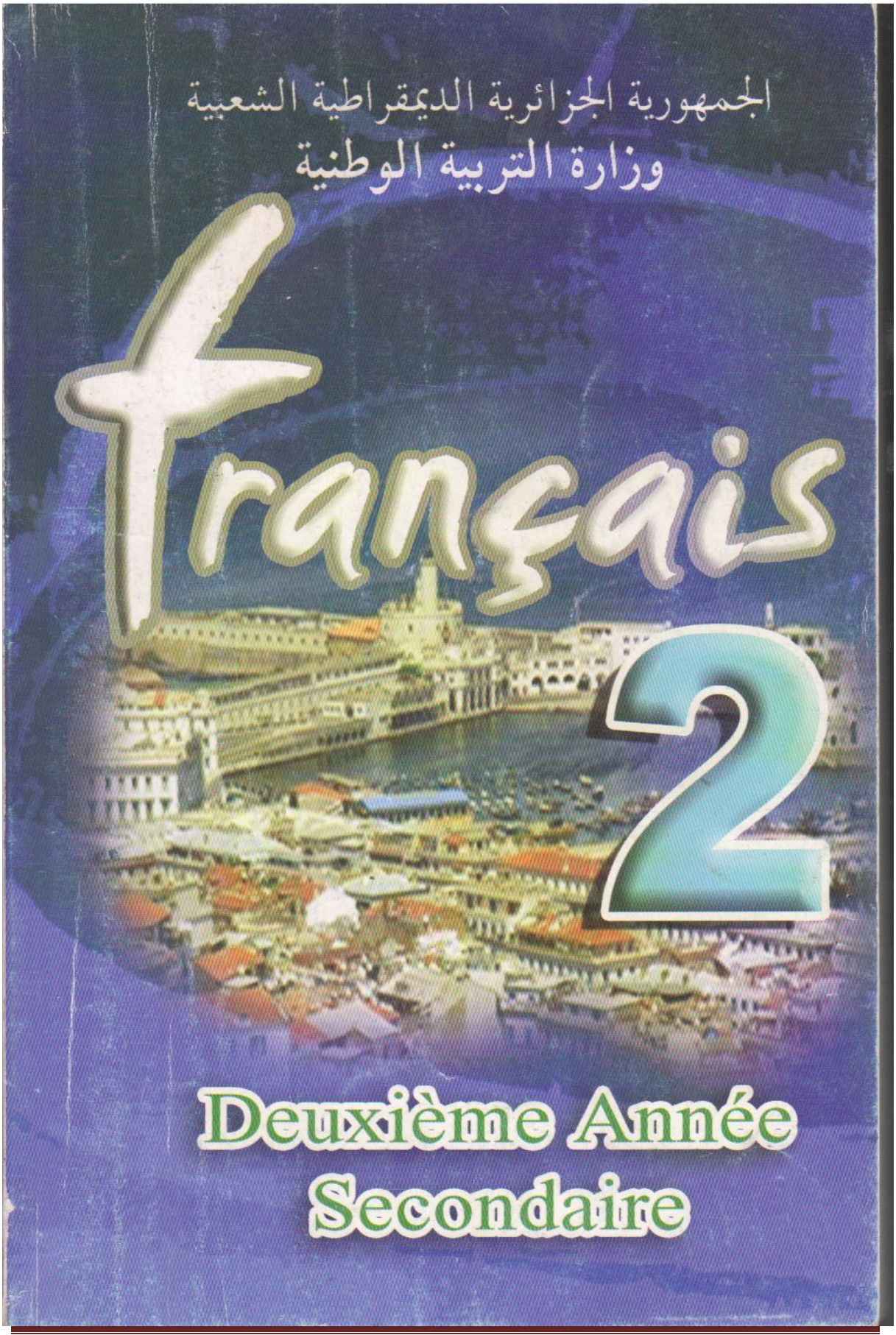
- Le capitaine Nemo lui tendit une arme. L'arme glissa dans l'eau.
- C'était un mauvais rêve. Stefano affrontait un requin dans ce rêve.
- Il s'est battu pour cette cause. Cette cause était très importante à ses yeux.
- C'était une idée obsédante. Il ne pouvait se défaire de cette idée.
- Il connaît une petite baie. On pêche du bon poisson dans cette baie.
- Une personne m'a demandé de vos nouvelles. J'ai oublié le nom de cette personne.
- Ils se sont engagés dans la grotte. La grotte était profonde et sombre.
- Je me sers souvent du dictionnaire. D'ailleurs c'est toi qui m'as offert le dictionnaire.
- Nous sommes allés voir un film. Kim Bassinger est l'actrice principale du film.

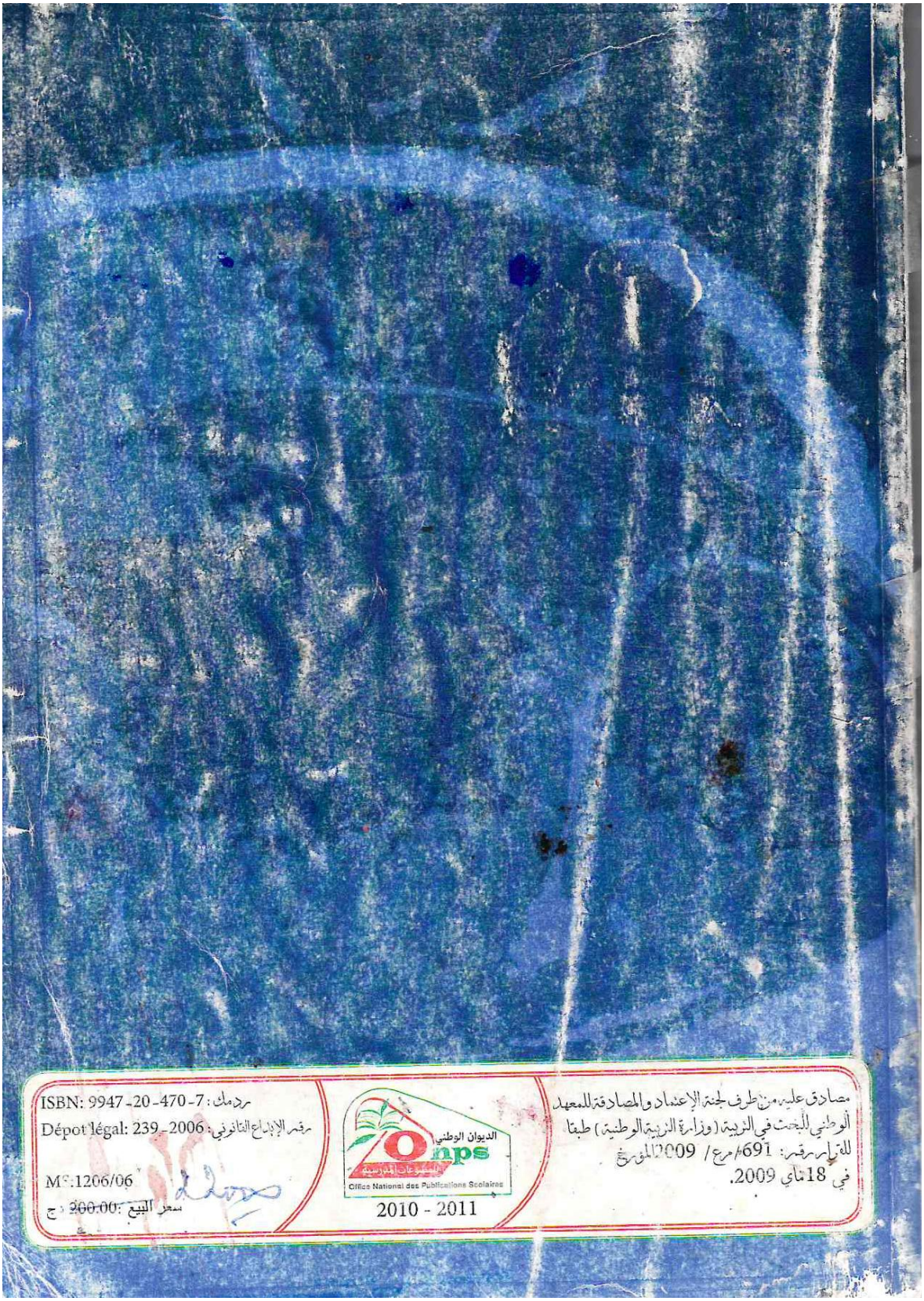
11 - Complétez les phrases par un des mots suivants : cargo, chalutier, voilier, paquebot, méthanier, felouque, barque, radeau, chaloupe, pirogue.

- Un ..... est un bateau utilisé pour pêcher.
- On transporte le gaz naturel dans un .....
- Un ..... sert au transport de marchandises.
- Pour faire des croisières on navigue à bord d'un .....
- Pour naviguer sur le Nil, les mariniers utilisent des ..... aux larges voiles triangulaires.
- Une ..... est un petit bateau léger à rames.
- Une embarcation de fortune faite de bout de bois assemblés est un .....
- Tous les gros navires sont pourvus de ..... de sauvetage.
- Les Indiens d'Amazonie utilisent des ..... taillées d'un seul bloc dans un tronc d'arbre.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net

Manuel 2ème AS




ISBN: 9947-20-470-7 :ردمك
Dépot légal: 239-2006 :رقم الإيداع القانوني
M°:1206/06
ج : 200.00: سعر البيع
الديوان الوطني
للمطبوعات المدرسية
Office National des Publications Scolaires
2010 - 2011
مصادق عليه من طرف لجنة الإعتماد والمصادقة للمعهد
الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا
للقرار رقم: 691/مع/ 2009 المؤرخ
في 18 ماي 2009.

COMPREHENSION

Séquence 1

Monsieur Moi

Monsieur Moi, *personnage prétentieux qui fait des phrases.*
Le Partenaire*, sorte de clown hilare et stupide aux cheveux rouges, aux vêtements trop larges, qui ne parle guère que par interjections.*
La scène: *ne représente rien, elle est plongée dans l'obscurité.*
Les deux personnages arrivent lentement, tenant chacun une petite lanterne qui éclaire surtout leur visage.

Monsieur Moi. – Toi, qui m'as jusqu'alors tenu compagnie, arrête-toi, veux-tu ? N'allons pas plus loin.
Le Partenaire. – Bon, bon, bon, bon !
Monsieur Moi. – Et posons nos lanternes, afin de nous dégourdir les doigts !
Ils posent leurs lanternes par terre.
Monsieur Moi. – Voilà qui est fait.
Le Partenaire. – Ouf !
Monsieur Moi. – On ne saurait mieux dire.
Le Partenaire *battant des mains, avec satisfaction, comme pour se féliciter*. – Bravo, bravo !
Monsieur Moi. – Sans doute, vas-tu me demander pourquoi nous nous arrêtons?
Le Partenaire. – Bien... oui, dame !
Monsieur Moi. – Je m'attendais en effet à cette question. Je te remercie de me l'avoir posée. Je te reconnais bien là.
Le Partenaire *flatté*. – Hé, hé !
Monsieur Moi. – Parfait ! cependant, avant que je ne te réponde, considère-moi, je te prie, dans la situation où je trouve, c'est-à-dire au point précis où nous sommes arrivés.
Le Partenaire prend la lanterne et la promène de haut en bas sur la silhouette de Monsieur Moi en le regardant avec attention.
Monsieur Moi. – Pose cette lanterne ! C'est avec les yeux de l'esprit que tu dois me considérer.
Le Partenaire *posant la lanterne*. – Là !
Il se concentre, en fronçant les sourcils.
Monsieur Moi. – Réponds-moi ! Veux-tu me dire si je me vois bien tel que je dois être : parvenu au milieu du chemin, un homme de raison, n'est-ce pas là ce que je suis ?
Le Partenaire *avec une hâte obséquieuse*. – Ah, ça oui ! Ah oui ! Parbleu, oui !
Monsieur Moi. – Ainsi donc, un homme qui raisonne, c'est-à-dire qui mesure, compare, additionne, soustrait, bref qui se livre à des opérations exactes : tel est bien cet homme que je suis ?
Le Partenaire *définitif*. - deux et deux, poum !
Monsieur Moi. – Tel est du moins cet homme que j'étais, sur le chemin où nous nous avancions, avant de nous être arrêtés. Or, nous nous sommes arrêtés, n'est-ce pas la vérité ?
Le Partenaire *avec un geste d'arrêt*. – Crac !
Monsieur Moi. – Eh bien ! Tel que je te connais, je sens que tu vas me poser, encore une

fois, ton éternelle question : pourquoi nous sommes-nous arrêtés ?
Le Partenaire *confus.* – Oh, pardon !
Monsieur Moi *conciliant.* - Non, non, ne t'excuse pas ! Félicite-toi, au contraire ! Félicite-toi de ton insistance et de ta perspicacité ! Car c'est bien là le problème. Le problème majeur. Et sais-tu ce que je vais te répondre ?
Le Partenaire *comme un écolier interrogé alors qu'il ne s'y attendait pas.* – Qui ça, moi ? Non !
Monsieur Moi. – Je vais te répondre que je ne sais pourquoi nous nous sommes arrêtés. Je-ne-le-sais-pas ! *(Avec une soudaine sollicitude)* Tu n'as pas peur, au moins ?
Le Partenaire *protestant fièrement.* – oh ! Non ! Oh, non, non, non, non !
Monsieur Moi *poursuivant.* – Je ne sais pas, dis-je, pourquoi nous nous sommes arrêtés, mais, vois-tu, c'est précisément pour cela que nous nous sommes arrêtés !
Le Partenaire *écarquillant les yeux, au comble de l'étonnement.* – Bigre !
Monsieur Moi. – C'est dire qu'il y avait, à cette étape de notre chemin, un obstacle : quelque chose d'inexplicable, quelque chose d'irréductible et d'opaque contre quoi nous nous sommes heurtés.
Le Partenaire *intelligemment.* – Boum !
Monsieur Moi. – On ne saurait mieux dire. Nous nous sommes heurtés précisément contre ce qui nous empêchait d'avancer. Or, cet obstacle, nous ne le connaissions pas et il y a peu de chances que nous arrivions à le connaître... *(Comme sortant d'un rêve)*; hein ? Quoi ?
Le Partenaire. – Mais rien !
Monsieur Moi. – Comment ? Je croyais que tu avais parlé !
Le Partenaire. – Qui ? Moi ?
Monsieur Moi. – Oui, toi !
Le Partenaire. – Moi, non !

Jean Tardieu – *Théâtre de chambre* – NRF

elbassair.net

Observer

❶ *LE TEXTE* :

- ➢ Ce texte est-il :
  - une interview ?
  - un dialogue de roman ?
  - une pièce de théâtre ?
  - un scénario de film ?
- ➢ Quels éléments du texte vous permettent de répondre ?
- ➢ Ce texte est-il destiné à être :
  - lu en public ?
  - joué en scène par des personnages ?
  - chanté par son auteur ?
- ➢ Ce texte a-t-il pour but de :
  - faire rire ?
  - de faire réfléchir ?

elbassair.net

155

- d'informer ?
- de choquer ?

❷ *LES PERSONNAGES*

- ➢ Comment leur nom est-il indiqué?
- ➢ Combien y'en a-t-il ?
- ➢ Comment le changement de personnage est-il signalé?

❸ *LES INDICATIONS DE MISE EN SCENE* (ou *DIDASCALIES*)

- ➢ Comment les didascalies se distinguent-elles des répliques ?
- ➢ Lisez le texte d'introduction et classez les indications de mise en scène dans le tableau suivant :

	Description physique	Description morale
Monsieur Moi		
Le Partenaire		

- ➢ Où se situe la scène ?

❹ *LA PONCTUATION*

- ➢ Quels sont les signes de ponctuation qui indiquent :
- Une hésitation ?
- Une question ?
- L'étonnement ?
- L'interjection ?
- ➢ Est-ce que le point d'exclamation a toujours la même valeur ?

Analyser

❶ *LES PERSONNAGES*

- ➢ Qui est Monsieur Moi ? Que fait-il ? Relevez dans ses propos des signes d'humour, de moquerie, de colère.
- ➢ Qui est le Partenaire ? Qu'a-t-il de particulier ? Relevez les traits amusants de son comportement et les gestes qui révèlent sa stupidité ?

❷ *LE DIALOGUE*

- ➢ Quel est le personnage le plus bavard ? Qu'est-ce qui le montre dans le texte ?
- ➢ Qui pose le plus de questions ? Comment le Partenaire réagit-il successivement aux questions de Monsieur Moi ?

156

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

- Qu'indiquent les points d'exclamation ?
- Où se situent les répliques courtes ? les plus longues ?
- A quelle étape, dans la relation des personnages, correspondent les répliques longues ? les répliques courtes ?

❸ *LES INDICATIONS SCENIQUES*

- Relevez les différentes informations données par les passages en italiques
- Classez-les dans le tableau ci-dessous selon qu'elles donnent des indications sur :

le décor	le ton	les jeux de scènes

➢Classez-les dans le tableau suivant selon qu'elles expriment

le geste	le mouvement	l'attitude

❹ *LA SITUATION*

➢ Qui a demandé, au début de la scène, à marquer un arrêt et de poser les lanternes? Dans quel but ? relevez les expressions qui justifient votre réponse.

➢Se souvient-il par la suite pourquoi ils se sont arrêtés ?quelles répliques le montrent ?

- D'après vous, pourquoi a-t-il perdu de vue la raison de leur arrêt ?
- Comment justifie-t-il son ignorance ?
- Quelle indication scénique, en fin de scène, modifie la situation et la débloque ?

elbassair.net

REPÉREZ

❶ *LES CARACTERISTIQUES DU TEXTE*

➢ Observez la façon dont le texte doit être dit et joué. Indiquez dans le tableau suivant les caractéristiques qui apparaissent dans le texte.

Caractéristiques	oui	non
Présence de passages narratifs qui encadrent les paroles des personnages		
Présence d'indications sur le comportement et les gestes des personnages		
Emploi de verbes introducteurs		
Emploi de tirets et de guillemets pour introduire les paroles des personnages		
Emploi des noms des personnages pour introduire les paroles des personnages		

❷ *LE RIDICULE DE LA SITUATION*

➢ Sur quoi repose le comique de la situation ?
➢ Quel passage vous semble le plus drôle ? est-ce à cause des paroles échangées, ou du comportement des personnages, ou de leurs actions ?
➢ Que pensez-vous du langage du Partenaire ? Quelles incorrections commet-il ?
➢ En quoi est-il différent de Monsieur Moi ? ? Pourquoi cette opposition est-elle aussi source de comique ?
➢ A quelle étape, dans la relation des personnages, correspondent les répliques longues ? les répliques courtes ?

POUR ALLEZ PLUS LOIN

❶ *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 :*

Personnes	Objet d'étude
1 – le metteur en scène	a – décide ou non de produire la pièce
2 – le comédien	b – choisir les vêtements pour la scène

elbassair.net

158

موقع عيون البصائر التعليمي

3 – le décorateur	c - comment de 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

❷ *Parmi les lecteurs du texte, indiquez ceux qui étudieront plus spécialement:*

- Les paroles dites par les personnages :
- Les indications relatives au décor :
- L'indication des personnages qui parlent et de leurs interlocuteurs :
- Les descriptions des attitudes et gestes des personnages :
- Les informations sur les déplacements et mouvement des personnages :

Retenir

❶ LA VISEE DU TEXTE THEATRAL

Le texte théâtral est fait pour être *joué* devant un public.

❷ THEATRE ET MISE EN SCENE

On appelle mise en scène le passage du texte à la scène. Cette transposition prend en charge l'ensemble des répliques (propos des personnages) et des didascalies (indications scéniques, décor, accessoires, gestes, tons des personnages, éclairage...).

❸ LA DOUBLE ENONCIATION

Le discours du texte théâtral a deux sujets d'énonciations, 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 destinateur est le public.

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.

elbassair.net

EXPRESSION (orale et gestuelle)

Jouez la scène

COMPREHENSION

Le Cid

Tragi-comédie en cinq actes et en vers de Pierre Corneille (1606-1684), créée à Paris au théâtre du Marais sans doute au début de janvier 1637, et publiée à Paris en mars de la même année.

Synopsis

Acte I

À Séville, à l'époque de la Reconquête, Chimène apprend d'Elvire, sa confidente, que son père, le comte de Gormas, soutien du royaume, accepte qu'elle épouse Rodrigue, le fils du vieux don Diègue. L'infante dit à Léonor, sa gouvernante, sa passion impossible pour Rodrigue, indigne d'elle; elle s'en est défendue en favorisant son union avec Chimène. Mais le comte, qui s'est vu préférer don Diègue au poste de gouverneur du Prince (le fils du roi don Fernand), gifle son rival, qui charge Rodrigue de le venger.

Acte II

Faisant fi des pressions royales, le comte refuse de s'excuser; Rodrigue lui demande réparation. L'infante rassure Chimène, lui promettant d'empêcher le duel. Apprenant que celui-ci a lieu, elle se reprend à espérer: Chimène et Rodrigue seront irrémédiablement séparés. Malgré l'approche des Maures, le roi veut punir le comte. Mais Rodrigue l'a tué. Chimène réclame justice et demande au roi la tête de son amant.

Acte III

Don Sanche, amoureux d'elle, propose de la venger; elle préfère attendre l'arrêt du roi. Rodrigue se présente chez elle nuitamment pour s'offrir en victime: elle refuse, réaffirme pourtant, en même temps que son amour, son désir de le voir puni. Don Diègue incite son fils à aller combattre les Maures.

Acte IV

Par son éclatante victoire, Rodrigue est devenu le «Cid»; Chimène n'oublie pas pour autant son devoir; l'infante l'incite en vain à renoncer. Le roi, lui, déclare qu'il restera désormais sourd à ses plaintes; il écoute Rodrigue lui raconter la bataille, le fait sortir lorsque Chimène survient et lui laisse entendre que Rodrigue est mort. Bien que sa contenance trahisse son amour, elle persiste à réclamer vengeance. Le roi finit par accepter qu'elle désigne un champion et la promet au vainqueur. Don Sanche s'avance.

Acte V

Rodrigue vient faire ses adieux à Chimène et veut mourir sans combattre. Elle le rappelle à l'honneur et l'invite à vaincre pour lui éviter un mariage malheureux. Seule, l'infante comprend que rien ne séparera Chimène et Rodrigue, pourtant devenu digne d'elle par sa victoire; elle continuera à favoriser leur union. Chimène persiste: une victoire de Rodrigue ne l'empêchera pas de réclamer vengeance. Don Sanche paraît; sans le laisser parler, elle dit son amour pour Rodrigue, qu'elle croit mort. Mais le roi lui apprend que Rodrigue a vaincu et lui ordonne de l'épouser. Elle conteste sa décision; le roi incite Rodrigue à garder confiance — et à poursuivre les Maures jusque chez eux.

J.-P. de Beaumarchais, D. Couty | «Dictionnaire des oeuvres littéraires de langue française.» |

© Bordas| Paris 1994

elbassair.net

Liste des personnages

Don Fernand, premier roi de Castille.
Don Urraque, infante de Castille.
Don Diègue, père de Don Rodrigue.
Don Gomès, comte de Gormas, père de Chimène.
Don Rodrigue, amant de Chimène.
Don Sanche, amoureux de Ghimène.
Don Arias, gentilhomme castillan.
Don Alonse, gentilhomme castillan.
Chimène, fille de Don Gomès.
Léonor, gouvernante de l'infante.
Elvire, gouvernante de Chimène.
Un page de l'infante.

La scène est à Séville.

Découpage du premier acte

Scène première
Chimène, Elvire
Scène II
L'Infante, Léonor, un page
Scène III
Le Comte, Don Diègue
Scène IV
Don Diègue
Scène V
Don Diègue, Don Rodrigue
Scène VI
D. Rodrigue

Observer

❶ *LE TEXTE :*

- Ce texte est-il :
  - Le compte rendu d'un roman ?
  - Le résumé d'une pièce de théâtre ?
  - Un scénario de film ?
- Quels éléments du texte vous permettent de répondre ?
- Ce texte a-t-il pour but de :
  - De faire réfléchir ?
  - D'informer ?
  - De distraire ?

❷ *LA LISTE DES PERSONNAGES*

- Relevez les personnages et classez-les en fonction :
  - de leur rang social

Maison royale	Nobles	Serviteurs

elbassair.net

161

- de leur lien de parenté

Père	Enfant
Le roi	L'Infante

- des relations qui les unissent (amour, amitié...)
- des relations qui les opposent (rivalité, haine...)

❸ *LE DECOUPAGE DU PREMIER ACTE*

- Combien y a-t-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 personnage qui parle seul sur scène ?

Analyser

❶ *L'ACTE I*

- Où se déroule l'action ?
- Qui est Rodrigue ?
- Qui est Chimène ?
- Pour quelle raison l'infante favorise-t-elle le mariage de Rodrigue et Chimène ?
- Pour quelle raison le comte provoque-t-il don Diègue en duel ?
- Que décide de faire Rodrigue ?

❷ *L'ACTE II*

- Que propose le roi pour régler le conflit qui oppose les deux pères?
- Devant le refus du comte, comment le roi réagit-il ?
- Quel événement tragique survient-il ?
- A la suite de la mort du comte, que décide de faire Chimène ?

❸ *L'ACTE III*

- Pourquoi don Sanche propose-t-il à Chimène de la venger?
- Que propose Rodrigue à Chimène quand il se rend chez elle de nuit ?
- Quelle est la réaction de Chimène aux deux propositions celle de don Sanche et celle de Rodrigue?
- Quels sont les sentiments contradictoires de Chimène pour Rodrigue ?
- Que demande don Diègue à son fils pour le pousser vers une nouvelle gloire ?

❹ *L'ACTE IV*

- Comment Rodrigue est-il devenu un héros, le «Cid»?
- Chimène renonce-t-elle à sa vengeance ?
- Comment réagit Chimène quand le roi lui fait croire que Rodrigue est mort?
- Qui se propose pour venger Chimène? Pourquoi ?

❺ *L'ACTE V*

- Pour quelle raison Chimène rappelle Rodrigue à l'honneur et l'invite à sortir victorieux de son combat?

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

- Chimène renonce-t-elle à sa vengeance ? Justifiez votre réponse.
- Comment réagit Chimène à la mort supposée de Rodrigue?
- Comment réagit Chimène quand le roi lui annonce que Rodrigue est vivant et qu'elle doit l'épouser?
- Pourquoi Rodrigue repart-il combattre les Maures ?

REPÉREZ

❶ *LA STRUCTURE NARRATIVE DU TEXTE*

- 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 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

❷ *LE TEMPS DE L'ACTION*

- Relevez les phrases ou expressions les plus importantes qui évoquent les actions qui se déroulent ou sont représentées sur la scène et qui peuvent correspondre à des répliques.
- Relevez les phrases ou expressions les plus importantes qui évoquent les actions qui sont vécus 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.

❸ *L'ESPACE DE L'ACTION*

- 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)?

elbassair.net

elbassair.net

163

Retenir

❶ *Le dialogue comme mode narratif*

Dans une pièce de théâtre, la narration de l'histoire est prise en charge par les propos des personnages. Elle est appelée ***intrigue***. On distingue trois phases successives dans l'enchaînement dramatique.

•***L'exposition***

Elle apporte au spectateur les premiers éléments d'information sur le cadre de l'histoire (lieu, temps, personnages) et permet de nouer les fils de l'intrigue.

•***Le nœud***

L'action se noue et crée un conflit avec l'apparition des obstacles qui s'opposent à la volonté d'un personnage. L'intrigue se complique et se développe avec des ***péripéties*** qui introduisent des éléments nouveaux dans le nœud («coups de théâtre») qui modifient la situation des personnages.

•***Le dénouement***

Il commence avec la disparition des obstacles qui composent le nœud et correspond à la résolution du conflit.

Ces trois phases sont réparties en actes (cinq dans une tragédie) et en scènes (délimitées par les entrées et sorties des personnages), ou en tableaux (dans le théâtre moderne).

❷ *La règle des trois unités*

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).

elbassair.net

164

PRODUCTION

Séquence 1

Soyez moderne, que diable !

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.

Icare. – Pardon, monsieur, puis-je vous adresser la parole ?
Mécanicien. – Voilà qui est fait
Icare. – C'est bien là n'est-ce pas une voiture qui marche sans cheveaux ?
Mécanicien. – Oui-da. Cette voiture marche sans chevaux, aussi l'appelle-t-on voiture automobile.
Icare. – Et comment marche-t-elle ?
Mécanicien. – Grâce à la fée Électricité.
Icare. – Donnez-moi, je vous prie, d'autres détails.
Mécanicien. – Jeune homme, vous avez raison de vous intéresser à cela car cela c'est l'avenir. Bientôt nous atteindrons le 40 km à l'heure, vitesse qu'il sera difficile de dépasser. On ira au Havre en cinq heures, à Marseille en une journée. Je vois dans l'avenir des bornes électriques le long des routes où l'on rechargera les accus. Car je suis pour l'Électricité et le Progrès. Ne me parlez pas de pétrole. Regardez- moi cela.
Passe une voiture qui dégage beaucoup de bruit et des gaz puants..
Mécanicien. – Non, ne me parlez pas du pétrole, cela fait du boucan, ça empeste, ça explose – jamais le client n'en voudra. Et puis si le nombre de voitures automobiles augmentait, il n'y aurait pas assez de pétrole dans le monde, c'est moi qui vous le dis.
Icare. – Tout cela me paraît digne d'attention.
Mécanicien. – Non, croyez-moi, la voiture, c'est l'avenir. Vous voulez faire un tour avec moi ? J'ai réparé ce petit truc-là, cette petite tête de bobine, maintenant cela va ronfler. Vous allez voir comme c'est épatant.
Icare monte, la voiture dépasse le 35 km à l'heure.
Icare. – On croirait qu'on va s'envoler !
Mécanicien. – Jeune homme, si cela vous dit, travaillez dans cette branche de l'industrie, vous gagnerez des sous.
Icare. – Merci du conseil, monsieur.
Mécanicien. – A moins que vous ne vouliez en acheter un, d'automobile.
Icare. – Je ne crois pas en avoir les moyens.
Mécanicien. – Alors payez-vous un vélocipède. Soyez moderne que diable !
Icare. – J'y penserai, monsieur, j'y penserai. Avec mes remerciements.

Raymond Queneau – *Le vol d'Icare* –

Adaptez ce texte à la scène. Complétez-le avec des didascalies qui indiqueront le décor, les jeux de scène et les accessoires. Précisez le ton de chaque réplique. Cherchez-en l'intonation.

elbassair.net

165

ACTIVITES COMPLEMENTAIRES

Séquence 1

SKETCHS

1- L'appel

*Personnages : **Philippe**, le professeur ; **Marie-Jeanne, Jean-Marie**, les élèves*

Philippe. - Bonjour, messieurs ; bonjour, mesdemoiselles. Vous ne répondez pas? On ne répond pas. Pourquoi ne répondez-vous pas? Répondez donc ; Oh, il est trop tôt, les élèves ne sont pas encore là. Tiens, j'entends leurs pas dans le couloir. Ils arrivent. Ils sont là. Ouvrez la porte. Entrez. Fermez la porte. Avancez. Asseyez-vous. Silence. Je fais l'appel : Jean-Marie.

Jean-Marie. - Présent.

Philippe. - Dites-moi, Jean-Marie, comment vous appelez-vous ?

Jean-Marie. - Je m'appelle Jean-Marie.

Philippe. - C'est juste. Vous me comprenez. Vous êtes un garçon intelligent. Marie-Jeanne.

Marie-Jeanne. - Présente.

Philippe. - Dites-moi, Marie- Jeanne, comment vous appelez-vous ?

Marie-Jeanne. - Je m'appelle Jean Marie.

Philippe. - Vous ne comprenez pas. C'est faux. Vous vous trompez. Attention, Marie-Jeanne: dites-moi, comment vous appelez-vous?

Marie-Jeanne. - Je m'appelle Marie-Jeanne.

Philippe. - C'est mieux. Ne vous trompez plus. Cela suffit pour aujourd'hui. Levez-vous. Sortez. Allez manger.

Observer

1. Où se passe la scène ?
2. Combien de personnages sont mis en présence ?
3. Quelle est la situation ?

Analyser

4. Qu'est-ce qui est étrange dans le comportement du professeur ?
5. Sur quoi portent les questions du professeur ?
6. Ce cours vous ressemble-t-il à cours classique, normal, à un vrai cours ? Pourquoi ?
7. Quel type de phrases est dominant ? Quelle est leur particularité ?

166

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

Pourquoi ?

8. Comment trouvez-vous la dernière réplique du professeur ?

2- Avoir ou ne pas avoir quelque chose

Personnages : **Thomas, Marie-Jeanne, Dick**

Thomas. - Bonjour, Marie-Jeanne, il est déjà deux heures de l'après-midi, je n'ai pas mangé, j'ai faim.
Marie-Jeanne. - Moi, je n'ai pas faim, j'ai chaud.
Thomas. - Moi, j'ai faim et j'ai chaud.
Marie-Jeanne. - Moi j'ai chaud et j'ai froid parce que c'est l'été et que nous avons un été froid cette année.
Thomas. - Moi, j'ai faim, j'ai chaud, j'ai soif.
Marie-Jeanne. - Quand on a soif on a sommeil, alors j'ai sommeil.
Thomas. - Moi, j'ai faim, j'ai chaud, j'ai froid, j'ai soif, j'ai sommeil et j'ai vingt ans.
Dick. - Il vaut mieux avoir vingt ans que d'avoir chaud, faim, froid, soif et sommeil.
Thomas. - Moi, j'ai faim, chaud, j'ai froid, j'ai sommeil, j'ai vingt ans à la fois.
Dick. - Moi, je n'ai pas faim, je n'ai pas chaud, j n'ai pas froid, je n'ai pas sommeil, je n'ai pas sommeil, je n'ai pas vingt ans. Je n'ai besoin de rien mais j'ai mal partout.
Thomas. - Tu as raison de n'avoir besoin de rien ni du reste ;
Marie-Jeanne. - Non, il a tort.
Thomas. - Non, il a raison, puisqu'il n'a besoin de rien.
Marie-Jeanne. - Non, il a tort puisqu'il a mal partout.
Dick. - En effet, il vaut mieux avoir sommeil.

Observer

1. Combien de personnages participent à cette scène ?
2. Quel est le sujet de leur conversation ?
3. D'après vous, est-ce que les personnages pensent ce qu'ils disent ?

Analyser

1. Quel est le thème de la discussion qui unit ces personnes ?

elbassair.net

2. Ne trouvez-vous pas que leurs répliques se ressemblent presque toutes ?
3. Pourquoi selon vous ?
4. Le titre de ce sketch aide-t-il à comprendre le sujet de la discussion ?
5. Donne-t-il des indications quelconque sur le sujet traité ?
6. Quels commentaires pouvez-vous faire à propos des personnages ?
7. De tels personnages pourraient-ils exister dans la réalité ? Justifiez votre réponse.

3-«Divers»

*Personnages : **Philippe**, le professeur ; **Jean-Marie**, **Marie-Jeanne**, les élèves.*

Philippe. - Dites-moi, Jean-Marie, que doit faire un bon élève?

Marie-Jeanne. - Un bon élève doit arriver à écrire vite et à l'encre et il doit arriver à l'heure.

Philippe. - Que signifie arriver à l'heure ?

Jean-Marie. - J'arrive à l'heure quand il est trop tôt...Non, je suis à l'heure quand il est trop tard.

Marie-Jeanne. - Monsieur, c'est faux. On est à l'heure quand on est ni en avance ni en retard.

Jean-Marie. - Je croyais qu'on était à l'heure quand on était à la foi en avance et en retard..

Philippe. - Voyons, Jean-Marie, aujourd'hui, êtes-vous venu en avance ou en retard, trop tôt ou trop tard ? Avez-vous dû attendre longtemps avant d'entrer ou est-ce que c'est moi qui ai dû vous attendre longtemps ainsi que je le fais tous les jours, tous les matins, tous les ans, en pleurant ?

Marie-Jeanne. - Pour ne pas être triste, monsieur, vous devriez voyager souvent, parler toujours, bien danser tous les soirs et sentir bon.

Jean-Marie. - Quand on danse trop on sent mauvais parce qu'on transpire.

Marie-Jeanne. - Alors, il est préférable de chanter.

Philippe. - Marie-Jeanne peut chanter, car elle chante juste.

Jean-Marie. - Non, elle chante faux.

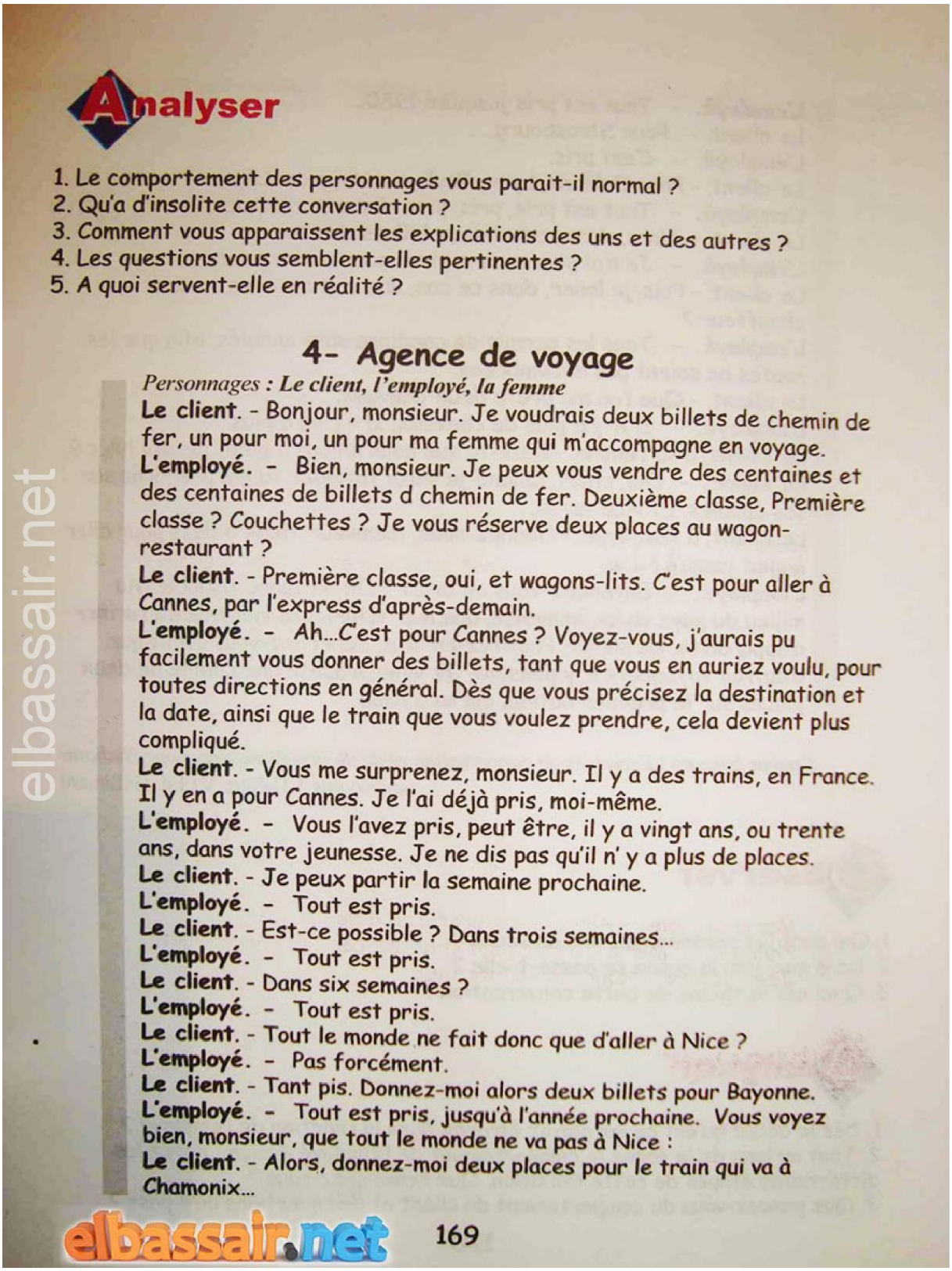
Observer

1. Quel est le thème de ce nouveau sketch ?
2. Pourquoi Ionesco l'a-t-il intitulé « Divers » ?
3. Quel rapport le titre a-t-il avec le propos ?
4. Qui sont les personnages en présence ? A quoi devrait-on s'attendre ?

elbassair.net

168

موقع عيون البصائر التعليمي



Analyser

1. Le comportement des personnages vous parait-il normal ?
2. Qu'a d'insolite cette conversation ?
3. Comment vous apparaissent les explications des uns et des autres ?
4. Les questions vous semblent-elles pertinentes ?
5. A quoi servent-elle en réalité ?

4- Agence de voyage

Personnages : Le client, l'employé, la femme

Le client. - Bonjour, monsieur. Je voudrais deux billets de chemin de fer, un pour moi, un pour ma femme qui m'accompagne en voyage.
L'employé. - Bien, monsieur. Je peux vous vendre des centaines et des centaines de billets d chemin de fer. Deuxième classe, Première classe ? Couchettes ? Je vous réserve deux places au wagon-restaurant ?
Le client. - Première classe, oui, et wagons-lits. C'est pour aller à Cannes, par l'express d'après-demain.
L'employé. - Ah...C'est pour Cannes ? Voyez-vous, j'aurais pu facilement vous donner des billets, tant que vous en auriez voulu, pour toutes directions en général. Dès que vous précisez la destination et la date, ainsi que le train que vous voulez prendre, cela devient plus compliqué.
Le client. - Vous me surprenez, monsieur. Il y a des trains, en France. Il y en a pour Cannes. Je l'ai déjà pris, moi-même.
L'employé. - Vous l'avez pris, peut être, il y a vingt ans, ou trente ans, dans votre jeunesse. Je ne dis pas qu'il n' y a plus de places.
Le client. - Je peux partir la semaine prochaine.
L'employé. - Tout est pris.
Le client. - Est-ce possible ? Dans trois semaines...
L'employé. - Tout est pris.
Le client. - Dans six semaines ?
L'employé. - Tout est pris.
Le client. - Tout le monde ne fait donc que d'aller à Nice ?
L'employé. - Pas forcément.
Le client. - Tant pis. Donnez-moi alors deux billets pour Bayonne.
L'employé. - Tout est pris, jusqu'à l'année prochaine. Vous voyez bien, monsieur, que tout le monde ne va pas à Nice :
Le client. - Alors, donnez-moi deux places pour le train qui va à Chamonix...

elbassair.net

elbassair.net

169

L'employé. - Tout est pris jusqu'en 1980...
Le client. - ...Pour Strasbourg.....
L'employé. - C'est pris.
Le client. - Pour Orléans, Lyon, Toulouse, Avignon, Lille...
L'employé. - Tout est pris, pris, pris, dix ans à l'avance.
Le client. - Alors, donnez-moi deux billets d'avion.
L'employé. - Je n'ai plus aucune place pour aucun avion.
Le client. - Puis-je louer, dans ce cas, une voiture avec ou sans chauffeur ?
L'employé. - Tous les permis de conduire sont annulés, afin que les routes ne soient pas encombrées.
Le client. - Que l'on me prête deux chevaux.
L'employé. - Il n' y a plus de chevaux. Il n'y en a plus.
Le Client, à sa femme. -Veux-tu que nous allions à pied, jusqu'à Nice ?
La emme. - Oui, chéri. Quand je serai fatiguée tu me prendras sur tes épaules. Et vice versa.
Le client, à l'employé. - Donnez-nous, monsieur, deux billets pour aller à pied jusqu'à Nice.
L'employé. - Entendez-vous ce bruit ? Oh, la terre tremble. Au milieu du pays un lac immense, une mer intérieure vient de se former d'apparaître, de surgir. Profitez-en vite, dépêchez-vous avant que d'autres voyageurs n' y pensent. Je vous propose une cabine de deux places sur le premier bateau qui va à Nice.

Eugène Ionesco | *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains* | Théâtre V | Ed. Gallimard

Observer

1. Qui sont les personnages mis en scène ?
2. Dans quel lieu la scène se passe-t-elle ?
3. Quel est le thème de cette conversation ?

Analyser

1. Dés le début qu'est ce qui parait étrange dans la réaction de l'employé ?
2. Tout au long de la scène le comportement de l'employé évolue : notez les différentes étapes de cette évolution. Que remarquez-vous ?
3. Que pensez-vous du comportement du client et des questions qu'il pose ?

170

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

4. Qu'a d'insolite cette situation ? Qu'y a t il d'absurde dans cette conversation ?
5. Jusqu'où va cette absurdité ?

Retenir

Le dialogue théâtral a un double destinataire. Les paroles d'un personnage s'adresse non seulement à un autre personnage mais aussi au spectateur.Dans les scènes ci-dessus ce qu'il y a de particulier c'est l'absurdité de la situation, des paroles et même des personnages. L'expression **théâtre de l'absurde** désigne ce genre qui remet en cause les formes du théâtre traditionnelles et mêlent un comique grinçant au sens tragique de la vie

EXPRESSION ORALE

Organisez un débat entre vous : quels conseils donneriez-vous aux comédiens en herbe que vous êtes, pour interpréter ces différentes scènes. Vous réfléchirez aux gestes, déplacements, ton, rythme. ?

PRODUCTION

Choisissez parmi les sketchs une scène et imaginez la suite que vous rédigerez.

elbassair.net

171

COMPREHENSION

Séquence 2

Dialogue de sourds

Observer et Analyser

1 – Où se passe la scène ?
2 – Quels sont les deux personnages en présence ?
3 – Pourquoi M. Pannoti ne répond-il pas exactement aux questions posées ?
4 – Pourquoi son interlocuteur ne réagit-il pas aux réponses données ?
5 – Observez le dernier dessin et dites pourquoi personne ne s'adresse à M. Pannoti qui a été recruté en tant que préposé aux informations.
6 – Reconstituez le dialogue en donnant pour chaque question la bonne réponse.
7 – Comment les paroles rapportées sont-elles présentées ?

elbassair.net

172

موقع عيون البصائر التعليمي

PRODUCTION

Séquence 2

À partir des expressions suivantes, écrivez un sketch que vous jouerez en recherchant le ton juste.

TRONCHES DE VIE

par Bill Schmock et Jean-Yves Legras

elbassair.net

173

COMPREHENSION

Séquence 3

PINOCCHIO LE ROBOT

Scénario original de Claude Scasso
D'après l'oeuvre de Carlo Collodi

Synopsis

An 3000. Dans la cité de Scamboville se dresse une jolie maisonnette avec un petit jardin. C'est ici que vit Gepetto. Grâce à l'aide du pingouin Spencer et de la fée Cyberina, il vient de créer un prototype de robot ultraperformant : Pinocchio. Le petit robot sait parler, danser, chanter et même rire sans toutefois être un véritable enfant. La fée Cyberina lui fait la promesse de le changer en vrai petit garçon quand il aura appris à faire la distinction entre le bien et le mal. Pour cela, elle lui fait don d'un nez magique qui grandira à chacun de ses mensonges. Pendant ce temps, le diabolique maire de la ville, Scamboli, nourrit de sombres desseins : transformer tous les enfants en robots. Pinocchio, Gepetto, Spencer et Marlène, la fille de Scamboli, liguent alors leurs forces pour empêcher les plans maléfiques du maire. Mais ils ne sont pas au bout de leurs surprises.

Scénario

Séquence 20 - Maison de Geppetto - intérieur / nuit

(…)

Soudain, des étincelles bleues apparaissent dans l'espace. Pinocchio les découvre, ravi.

PINOCCHIO

Cool… Un feu d'artifices !

Les étincelles bleues se regroupent et se fondent pour composer l'hologramme instable d'une grande et grosse femme de couleur avec une sorte de queue de sirène se terminant par une boule d'énergie bleue : LA FÉE CYBERINA.

Excentrique, envahissante, très bluesy, elle occupe l'espace, se déplaçant dans l'air sans difficulté devant un Spencer béat et un Geppetto intrigué.

CYBERINA ***(ELLE FAIT UNE ENTREE FAÇON JAMES BROWN)***

Woaw ! I feel good !

Un silence de mort accueille son entrée.

CYBERINA ***(SUITE)***

Que se passe-t-il ? Quelqu'un a mis les doigts dans la prise ? Vous faites de ces têtes d'enterrement… A croire qu'il y a eu un court-circuit. J'en suis toute ***triphasée***.

Pinocchio se jette dans ses bras…

elbassair.net

PINOCCHIO

Maman !

...mais la fée est immatérielle. Pinocchio traverse son corps - léger grésillement - et se retrouve de l'autre côté.

CYBERINA

Du calme, 'ti robot, je ne suis la ***carte mère*** de personne. Juste une fée qui passait par là… Tourne voir à quoi tu ressembles.

Pinocchio écarte les bras et tourne sur lui-même.

CYBERINA

Très design, Geppetto — mais j'oubliais, tu es italien… — Il ressemble à mon toasteur. Nickel-chrome ! Et il fait quoi ? La cuisine ? Les chantiers ?

GEPPETTO

Non, non. C'est mon fils. Comment connaissez-vous mon nom ?

CYBERINA (désignant l'équipement électrique)

Cyberina est au ***courant*** de tout.

GEPPETTO

Cyberina ?

CYBERINA

C'est moi…

(à Spencer)

Spencer chéri, ferme le bec où tu vas perdre le Nord. *(elle rit)*

Soudain, elle croise son reflet sur la paroi argentée du sarcophage et a une décharge bleutée de stupeur.

CYBERINA (SUITE)

Waaah ? C'est ma ***bobine***, ça ?!

(elle secoue la tête et change instantanément de coiffure)

Y'a comme un ***bug*** dans le dynamo. Changement de programme !…

Elle secoue la tête et change instantanément de coiffure.

CYBERINA (SUITE)

J'aime mieux ça…

PINOCCHIO

Moi aussi, je sais faire des tours.

CYBERINA

Vraiment ?

Pinocchio fait la roue. Cyberina rit de bon coeur… et quand elle rit, elle se transforme en une dizaine de petites fées identiques qui virevoltent autour de Pinocchio.

PINOCCHIO

Et je sais aussi citer les 23 galaxies de l'Union Astrale des Nations par ordre alphabétique inverse.

CYBERINA *(REPRENANT SA FORME INITIALE)*

Impressionnant.

GEPPETTO

elbassair.net

La fée se dématérialise en étincelles bleues, en une myriade de petites étoiles qui restent un instant accrochée autour de la silhouette de Pinocchio avant de s'éteindre, comme si elles étaient partiellement entrées en lui.

PINOCCHIO

Mais, où est-elle passée ?

Geppetto sourit et regarde dehors. Par la fenêtre, on voit les étoiles dans le ciel.

GEPPETTO

Là, dehors…

Puis il désigne le coeur de Pinocchio.

GEPPETTO (SUITE)

…et là-dedans.

Pinocchio est emprunté. Spencer tente de le dérider.

SPENCER

Ne t'inquiètes pas. Ce n'est pas si dur que ça de distinguer le bien du mal. Comme disait mon aïeul Von Pengoughlof : «On ne vole pas les boeufs dans un même panier.»

GEPPETTO

Spencer…

SPENCER

Bien sûr, étant un pingouin, il ne pouvait pas voler.

GEPPETTO

SPENCER !

SPENCER

Il n'avait même pas de panier.

GEPPETTO

Silence !

Spencer ferme son bec.

SPENCER

Pardon.

Geppetto regarde Pinocchio qui paraît triste.

GEPPETTO (à la maison)

Chaise.

Une chaise sort du sol. Geppetto s'assoit et prend Pinocchio sur ses genoux, contre lui.

GEPPETTO (SUITE, AVEC TENDRESSE)

Demain, tu iras à l'école.

(il baille)

En attendant, ferme les yeux et dors.

PINOCCHIO (SANS FATIGUE APPARENTE)

Dors ?!

(il hoche la tête)

Ferme les yeux et dors.

(il ferme les yeux)

Sauvegardé en mémoire.

Source : www.scenario-mag.com

177

elbassair.net

Bien sûr, il devra aller à l'école comme tous les petits garçons.

CYBERINA

Ho-ho ?… Comme tous les petits garçons, Geppetto ? Tu as bien noté que c'est un robot !?

Geppetto se dandine, mal à l'aise.

GEPPETTO

C'est que… je l'aime comme mon propre fils.

PINOCCHIO

C'est mon papa et je l'aime aussi.

Geppetto sourit. Cyberina semble impressionnée.

CYBERINA

Bravo, Geppetto. Programmer l'amour relève du grand art.

(à Pinocchio)

Tu sais, Pinocchio, le voeu le plus cher de ton père…

(s'inclinant vers Pinocchio)

— nous autres, les fées, nous savons ces choses-là — son voeu le plus cher serait que tu deviennes un véritable enfant. Et j'ai le pouvoir d'exaucer son rêve. Qu'en dis-tu ?

PINOCCHIO *(enthousiaste)*

D'accord !

CYBERINA

Bon. Mais d'abord, tu vas devoir apprendre la différence entre le bien et le mal.

PINOCCHIO

Pas de problème. Envoyez le programme. Je passe en fonction téléchargement.

CYBERINA

Woaw, on n'emballe pas le disque dur. Ce n'est pas si simple. Différencier le bien du mal est quelque chose que l'on doit sentir de l'intérieur. Maintenant, je peux te donner un tuyau, enfin une boussole, si tu préfères.

Elle lui touche le nez. Des étincelles bleues l'environnent. Le nez se réajuste en avant et en arrière à toute vitesse, comme un zoom électronique.

Pinocchio touche son nez, intrigué.

CYBERINA

Tu comprendras rapidement, baby. Ton père t'a donné un esprit vif et un coeur d'or.

Réunis-les et tout deviendra clair.

Geppetto s'approche de Pinocchio.

GEPPETTO *(avec émotion)*

Tu peux y arriver, fils.

CYBERINA

Et quand tu auras compris, je ferai de toi un véritable enfant. Tope là, 'ti robot ?

Elle tend la main avec un sourire chaleureux.

PINOCCHIO *(acquiescant)*

Sauvegardé en mémoire !

Pinocchio veut toper sa main mais il passe de nouveau à travers.

elbassair.net

176

موقع عيون البصائر التعليمي

Observer

LES DEUX TEXTES :

- S'agit-il :

	Texte 1	Texte 2
•De la critique d'un film ?		
•D'un résumé de film?		
•Du compte rendu d'un roman ?		
•D'un scénario de film ?		

- Quels éléments du texte vous permettent de répondre ?
- Ce texte a-t-il pour but de :

	Texte 1	Texte 2
•De donner une opinion ?		
•De présenter une histoire?		
•De guider pas à pas une mise en scène ?		
•De critiquer ?		

Analyser

❶ LE SYNOPSIS :

- Quels personnages sont cités dans le synopsis ?
- Relevez les informations concernant le contexte et remplissez le tableau suivant.

Où ?	Quand ?	Qui ?	Quoi ?

❷ LE SCENARIO:

- Combien y a-t-il de personnages?
- Où se passera l'action pour le spectateur ?
- Cet extrait se situe – t – il au début, au milieu ou à la fin de l'histoire ?

elbassair.net

178

موقع عيون البصائر التعليمي

● **LES DEUX TEXTES**

➢ Com parez les deux textes puis cochez les bonnes cases

Quel texte	Texte 1	Texte 2
• présente globalement les informations essentielles ?		
• présente des informations détaillées et précises?		
• résume entièrement l'histoire ?		
• ne donne qu'un extrait de l'histoire ?		

➢ Quelles différences remarquez-vous entre le synopsis et le scénario?

REPEREZ

LES CARACTERISTIQUES DE CHAQUE TEXTE

➢ Lisez attentivement les 2 textes puis cochez la bonne case dans le tableau suivant :

Dans quel texte est-ce qu'on trouve …	Texte 1	Texte 2
•Des indications sur le lieu de l'action ?		
•Les paroles des personnages?		
•La description du comportement des personnages ?		
•Des indications techniques ?		
•Une description des actions des personnages ?		
•Une vue d'ensemble de l'histoire ?		

➢ Quelles différences faites-vous entre le synopsis et le scénario?

PRODUCTION

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 essayer de le scénariser.

elbassair.net

179

elbassair.net

Exercices

Séquence 1

Les tournures interrogatives et exclamatives

Reprenez le texte «Monsieur Moi».

1. Relevez les questions et classez-les selon qu'elles sont au style direct ou au style indirect.
2. Par quel verbe sont introduites les questions indirectes. Mettez-les au style direct.
3. Une même question est posée deux fois. Laquelle ?
4. Quel personnage pose le plus de questions ? Pourquoi ?
5. A quoi servent les questions ?
6. Relevez les tournures exclamatives qui indiquent
   - L'hésitation :
   - L'étonnement :
   - L'interjection :
   - la satisfaction :
7. Quel personnage utilise le plus de tournures exclamatives ? Pourquoi ?

Le vocabulaire spatio-temporel

Observer

LE W.E.B*

La Toile a été conçu par le chercheur anglais Tim Berners-lee au CERN (Centre de Recherche Européen) en 1989.

La présentation de la Toile eut lieu en décembre 1991 ; l'étape de la Toile a été décisive pour le développement d'Internet.

La Toile prendra vraiment de l'ampleur à partir de 1993, lorsqu'un étudiant de l'université de l'Illinois (USA), Marc Andreessen, conçut le navigateur *Mosaïc*, une interface de navigation sur la Toile.

*WEB : « Toile mondiale », « Toile d'araignée mondiale »

- Quelles sont les principales étapes de l'histoire de la Toile ?
- Relevez les dates importantes qui ont marqué cette histoire.
- Quels sont les lieux qui sont cités dans le texte ?

elbassair.net

180

موقع عيون البصائر التعليمي

Retenir

Le temps s'exprime sur le plan lexical à l'aide de divers outils linguistiques. Les noms, par exemple, peuvent indiquer :

•Des repères historiques :
La Préhistoire, l'Antiquité, le Moyen-âge, les Temps Modernes, l'Époque contemporaine ...
•La datation :
Mois, année, heure, jour, siècle, millénaire...
•Les divisions du jour :
Aube, matin, midi, après-midi, crépuscule, soir, minuit, nuit...
•Une référence au présent :
Présent, passé, actualité, futur, avenir...
•Une référence à une date fixée :
Veille, avant-veille, ce jour-là, le lendemain, le surlendemain, la semaine prochaine, le mois passé…
•La durée
D'autres moyens lexicaux pour exprimer le temps :
•Adjectifs :
Proche/prochain, immédiat, passé, futur, actuel, contemporain, simultané, antérieur, précédent, postérieur, antique, ancien, actuel, nouveau, moderne...
•Adverbes :
Auparavant/autrefois, aujourd'hui/à présent/maintenant, bientôt/plus tard...

Retenir

L'espace s'exprime sur le plan lexical à l'aide de divers outils linguistiques.

•Adverbes :
Ici, là, ailleurs, autour, partout / nulle part, quelque part, loin / près, proche, contre, dedans / dehors, devant / derrière, avant / après ...
•Locutions adverbiales :
À gauche / à droite, là-bas / là-haut...
•Prépositions :
A, dans, avant, après, chez, devant / derrière, entre, sous / sur, vers ...
•Locutions prépositives :
À coté de, autour de, au-delà de, au-dessus de / au dessous de, au milieu de,

181

elbassair.net

à partir de, aux environs de, en dehors de, en face de, le long de, hors de, loin de, près de...

Application

Lisez le texte suivant et relevez les indications de temps et d'espace

Scène de famille

Cette scène se déroule au début du troisième millénaire dans le logement d'une famille normale, avec des écrans vidéo partout.

La grand-mère.- Mais enfin ! La télévision est toujours allumée alors que personne ne la regarde. Heureusement que j'étais là pour l'éteindre! Les factures d'électricité que paie votre père, vous vous en moquez!

François *(12 ans)*.- Au secours ! Mamie est folle! Elle nous a déconnectés du réseau alors que j'allais recevoir un super jeu vidéo en 3 dimensions.

[Relié aux câbles, aux satellites, au téléphone, le téléviseur sera tout à la fois : fax, visiophone, messagerie, super minitel et surtout magnétoscope. Marié avec toutes les autres technologies de la communication, il enregistrera en permanence ce qui nous intéressera en fonction de thèmes choisis par l'usager. Voilà pourquoi il devra rester constamment allumé. Pour ne rien laisser passer de ce qui risque de nous plaire].

La grand-mère.- Je ne comprends rien à tout ça ! Quand mes parents ont acheté leur première télévision, en 1957, il y avait une seule chaîne! En noir et blanc bien sûr ! Et nul ne songeait à en réclamer une seconde. Il y avait la télé et on était contents. Puis le temps a passé. Deux chaînes puis trois, quatre... aujourd'hui, je n'arrive même pas à suivre le journal télévisé de 20 heures.

Le père.- Maman, je t'en prie cesse de nous ennuyer avec tes vieilles histoires. Comprends une bonne fois pour toutes qu'aujourd'hui, il ne reste plus de journal de 20 heures! Désormais, le journal télévisé est permanent, tu peux avoir des informations à n'importe quelle heure, sur n'importe quelle chaîne.

[On regardera ce qu'on voudra, quand on voudra. Pour ce qui est du journal, chacun consultera les infos à la carte selon ses propres centres d'intérêt et à l'heure de son choix]

La mère.- Mais qui a effacé ma cassette ? J'avais enregistré une recette qu'une amie australienne m'avait envoyée. Voilà que la cassette est vide !

Lucie *(10 ans et demi, sœur de François)*.-Pas de problèmes, Maman! Je me connecte sur Internet et je récupère le film qui doit être resté sur ma boîte à images. Sinon j'envoie un e-mail à ta copine australienne pour qu'elle te la renvoie tout de suite.

Quelques minutes plus tard, la grand-mère rentre à nouveau dans la cuisine, très en colère

elbassair.net

182

La grand-mère.- Qui a remplacé Louis de Funès par mon mari, mon pauvre Alphonse dans ma cassette ? Oser se moquer ainsi de votre grand-père ! Il va se retourner dans sa tombe ! (*Elle fond en larmes*)

Le père.- François, viens voir un peu. Il n'y a que toi, je suppose, pour être capable de faire des horreurs pareilles!

François.- Mais quoi, je pensais faire plaisir à Mamie en remplaçant de Funès par Papie Alphonse ! J'ai récupéré son clone sur une vieille cassette de caméscope. Quand j'avais remplacé Maman par Marilyn Monroe dans le film de nos vacances, tu avais trouvé ça rigolo !

La mère.- Quoi ?

Le père.-Tu veux te taire, petit ...

[Bientôt, le traitement et la manipulation d'images seront possibles. Par exemple, si dans tel film l'acteur ne vous plait pas, vous pourrez le remplacer par le clone de n'importe quel acteur, vivant, mort ou imaginaire et même par vous-même : on pourra aussi truquer sur écran n'importe quelle photo de famille]

D'après la revue «*Phosphore*» - Décembre 1993

❶ **Observez le texte suivant intitulé «Nantes» :**

- Sans le lire uniquement en observant sa silhouette dites de quel type de textes s'agit-il ?
- Quels sont les éléments qui vous permettent de répondre ?
- Faites des hypothèses et devinez le contenu du texte.

❷ **Lisez le texte et relevez tous les vers qui contiennent une indication de temps.**

❸ **Relevez la liste des lieux cités dans le texte. Certains sont cités plusieurs fois. Lesquels et pourquoi ?**

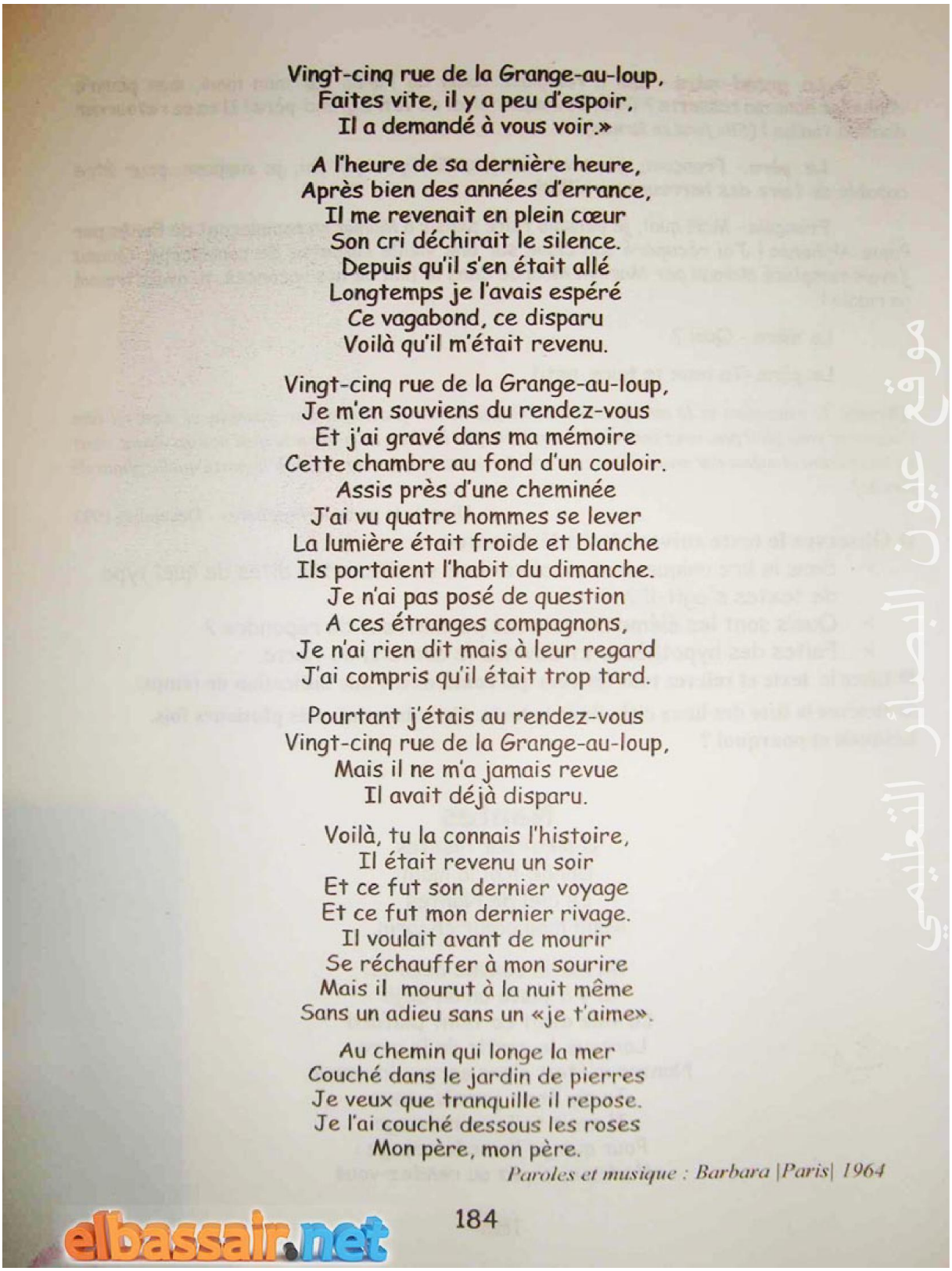
Nantes

Il pleut sur Nantes
Donne-moi la main
Le ciel de Nantes
Rend mon cœur chagrin.

Un matin comme celui-là
Il y a juste un an déjà
La ville avait ce teint blafard
Lorsque je sortis de la gare.
Nantes m'était alors encore inconnue
Je n'y étais jamais venue
Il avait fallu ce message
Pour que je fasse le voyage :
«Madame, soyez au rendez-vous

elbassair.net

183



Vingt-cinq rue de la Grange-au-loup,
Faites vite, il y a peu d'espoir,
Il a demandé à vous voir.»

A l'heure de sa dernière heure,
Après bien des années d'errance,
Il me revenait en plein cœur
Son cri déchirait le silence.
Depuis qu'il s'en était allé
Longtemps je l'avais espéré
Ce vagabond, ce disparu
Voilà qu'il m'était revenu.

Vingt-cinq rue de la Grange-au-loup,
Je m'en souviens du rendez-vous
Et j'ai gravé dans ma mémoire
Cette chambre au fond d'un couloir.
Assis près d'une cheminée
J'ai vu quatre hommes se lever
La lumière était froide et blanche
Ils portaient l'habit du dimanche.
Je n'ai pas posé de question
A ces étranges compagnons,
Je n'ai rien dit mais à leur regard
J'ai compris qu'il était trop tard.

Pourtant j'étais au rendez-vous
Vingt-cinq rue de la Grange-au-loup,
Mais il ne m'a jamais revue
Il avait déjà disparu.

Voilà, tu la connais l'histoire,
Il était revenu un soir
Et ce fut son dernier voyage
Et ce fut mon dernier rivage.
Il voulait avant de mourir
Se réchauffer à mon sourire
Mais il mourut à la nuit même
Sans un adieu sans un «je t'aime».

Au chemin qui longe la mer
Couché dans le jardin de pierres
Je veux que tranquille il repose.
Je l'ai couché dessous les roses
Mon père, mon père.

Paroles et musique : Barbara |Paris| 1964

184

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

Exercices

Le discours rapporté

Le Corbeau et le Renard

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
«Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! que vous me
semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.»
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;
Et pour montrer sa belle voix,
il ouvre un large bec, laisse
tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : «Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. «
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

In Jean de La Fontaine | Fables | Livre I

Lisez la fable

1 - Où se passe la scène ?
2 - Quels sont les deux personnages en présence ?
3 - Comparez la situation du corbeau au début et à la fin de l'histoire. Que s'est-il passé ?
4 - Comment le renard est-il arrivé à tromper le corbeau ?

Observer

1 - Comment les propos du renard sont-ils présentés et mis en valeur ?
2 - Quels signes de ponctuation les encadrent-elles ?
3 - Relevez les verbes introducteurs et précisez leur place.
4 - Quels sont les passages du texte qui sont au discours direct ? Mettez les

elbassair.net

185

au discours indirect.
5 – Pourquoi l'auteur a-t-il préféré rapporter au discours direct les propos du renard ? Quel est l'effet produit ?
6 – Quel propos est rapporté au discours indirect ? Mettez-le au discours direct. Que constatez-vous ?

Analyser

1 – Dans les passages du texte au discours direct, qui parle ? À qui ?
2 – À quelle situation d'énonciation renvoient ces propos directs ? À celle du renard ou bien à celle du narrateur ?
3 – À quel temps sont les verbes du passage au discours direct ?
4 – Qu'exprime ce temps par rapport au moment de l'énonciation ?
5 – Quelles sont les autres marques linguistiques qui renvoient à la situation d'énonciation du renard ?
6 – Dans le passage au discours indirect, quel verbe annonce le propos du corbeau ? À quel temps est-il ?
7 – Sous quelle forme syntaxique le propos du corbeau est-il rapporté?
8 – À quelle situation d'énonciation appartiennent les propos rapportés au discours indirect ? À celle du renard ou à celle du narrateur ?

Retenir

Le discours direct rapporte les propos prononcés sans aucune modification. Ce n'est plus le narrateur qui parle mais l'un des personnages. Les paroles rapportées au discours direct, font référence à la situation d'énonciation du personnage et non à celle du narrateur. Par contre, le discours indirect fait partie intégrante du système d'énonciation du narrateur.

Le discours direct se démarque de la narration par une ponctuation spécifique (les deux points qui annoncent le début du discours direct; les guillemets qui encadrent l'ensemble du propos; le tiret qui indique un changement d'interlocuteur). Il est souvent accompagné d'un verbe introducteur qui annonce, s'intercale ou suit le propos.

Dans le discours indirect, les paroles sont rapportées dans une proposition subordonnée, avec des modifications (pronoms personnels et pronoms possessifs, mode et temps du verbe dans certains cas).
Il est introduit par des verbes comme :

Dire, affirmer, déclarer, demander, croire, penser, estimer, expliquer, préciser, ajouter…

elbassair.net

Application

Mettez les passages suivants au style direct :

Extrait n°1

Le domestique déclara que, depuis un mois, son maître semblait agité. Il avait reçu beaucoup de lettres qu'il avait au fur et à mesure brûlées. Souvent, il prenait une cravache et il frappait avec fureur : les meubles, les murs. Il entrait dans une colère qui ressemblait à de la démence. Il se couchait tard et se réveillait en hurlant .Il avait toujours une arme à portée de main. La nuit quelque fois on l'entendait parler haut et fort comme s'il se querellait avec quelques fantômes qui le hantaient.

Extrait n° 2

Léon disait qu'avec sa femme, ils avaient décidé de visiter l'Algérie .Ils commenceraient par Alger, la capitale, ensuite ils feraient une légère halte dans le Constantinois et en Oranie, mais ce qu'ils désiraient le plus c'était d'aller au Sahara, dans le désert, le grand désert.Là-bas ils découvriraient certainement des paysages inédits.

elbassair.net

elbassair.net

187

Exercices — Séquence 3

La caractérisation

Observer

An 3000. Dans la cité de Scamboville se dresse une jolie maisonnette avec un petit jardin. C'est ici que vit Gepetto. Grâce à l'aide du pingouin Spencer et de la fée Cyberina, il vient de créer un prototype de robot ultraperformant : Pinocchio. Le petit robot sait parler, danser, chanter et même rire sans toutefois être un véritable enfant. La fée Cyberina lui fait la promesse de le changer en vrai petit garçon quand il aura appris à faire la distinction entre le bien et le mal. Pour cela, elle lui fait don d'un nez magique qui grandira à chacun de ses mensonges. Pendant ce temps, le diabolique maire de la ville, Scamboli, nourrit de sombres desseins : transformer tous les enfants en robots. Pinocchio, Gepetto, Spencer et Marlène, la fille de Scamboli, liguent alors leurs forces pour empêcher les plans maléfiques du maire. Mais ils ne sont pas au bout de leurs surprises.

- Quels sont les principaux personnages de cette histoire ?
- Relevez les traits qui les caractérisent.
- Quels sont les lieux qui sont cités dans le texte ? Relevez les mots ou expressions qui les qualifient.

Retenir

Pour caractériser, on peut utiliser.

- **L'adjectif** : Une jolie maisonnette avec un petit jardin
- **Le nom** : La fille de Scamboli
- **La proposition relative** : Un nez magique qui grandira à chacun de ses mensonges

Caractériser une personne, un lieu ou un objet veut dire apporter des informations supplémentaires pour mieux présenter, situer, préciser ou décrire cette personne, ce lieu ou cet objet.

Application

1 - Rendez-vous dans un lieu public :

- Observez les personnes que vous rencontrez;
- Notez quelques aspects frappants de leur habillement, décrivez leur comportement et rapportez leurs propos.

elbassair.net

188

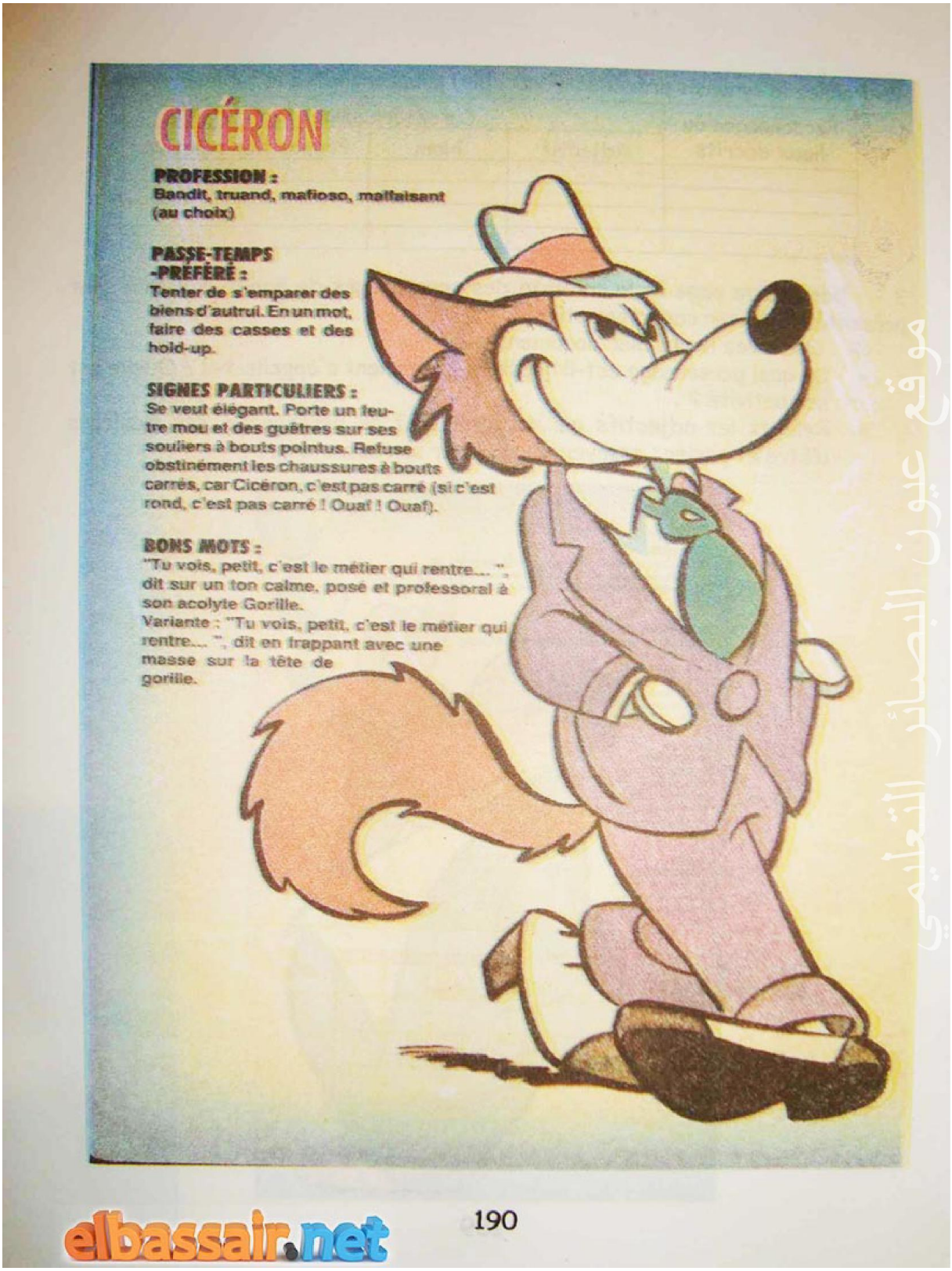
2 - Relisez le synopsis précédant(Pinocchio) puis complétez le tableau suivant :

Personnages ou lieux décrits	Caractérisation		
	Adjectif	Nom	Proposition relative

3 - Dans cette page et la suivante des personnages de bande dessinée sont présentés avec leur caractérisation.

- Observez le premier document :
- De quel personnage est-il question ? Comment s'appelle-t-il ? Quelle est son activité ?
- Relevez les adjectifs qui caractérisent ce personnage, ses manières d'être et parler : essayer de préciser son caractère.

elbassair.net


CICÉRON
PROFESSION :
Bandit, truand, mafioso, malfaisant (au choix)
PASSE-TEMPS -PRÉFÉRÉ :
Tenter de s'emparer des biens d'autrui. En un mot, faire des casses et des hold-up.
SIGNES PARTICULIERS :
Se veut élégant. Porte un feutre mou et des guêtres sur ses souliers à bouts pointus. Refuse obstinément les chaussures à bouts carrés, car Cicéron, c'est pas carré (si c'est rond, c'est pas carré ! Ouaf ! Ouaf).
BONS MOTS :
"Tu vois, petit, c'est le métier qui rentre... ", dit sur un ton calme, posé et professoral à son acolyte Gorille.
Variante : "Tu vois, petit, c'est le métier qui rentre... ", dit en frappant avec une masse sur la tête de gorille.
190
elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

Exercices

Séquence 3

Distribution du temps par rapport à un moment énonciatif

Observer

Le temps des croisières

Rien n'arrête les grands projets de l'espace du XXI° siècle, qui verra l'installation de bases permanentes accessibles à tous au-dessus de la Terre, telle la station spatiale internationale (ISS). L'homme peut vivre dans l'espace, il l'a prouvé avec le Russe Sergueï Avdeïev, qui y passé 748 jours, avec l'Américaine Shannon Lucid (223 jours) ou John Glenn, qui y a séjourné à l'âge de 77 ans.

Aussi, plusieurs utopistes, tel l'ancien astronaute Buzz Aldrin, imaginent déjà les voyages spatiaux pour Monsieur Tout le Monde, à condition qu'il soit fortuné, avec hôtels à 300 km d'altitude, vue sur la Terre assurée.

Quant aux pionniers, ils vont très prochainement retrouver leurs lettres de noblesse avec la grande aventure du siècle prochain, la première conquête par l'homme d'une nouvelle planète, Mars.

Extrait de *L'espace , des pionniers à la croisière*

➢ Lisez cet extrait et situez les faits suivants par rapport au moment où l'on parle :

	Avant	En même temps	Après
1- Rien n'arrête les grands projets de l'espace du XXI°siècle			
2- Le XXI° siècle verra l'installation de bases permanentes			
3-L'homme peut vivre dans l'espace.			
4-Il l' a prouvé.			
5-Le Russe Sergueï Avdeïev y a passé 748 jours.			
6-John Glenn y a séjourné à 77 ans.			
7- Plusieurs utopistes imaginent déjà les voyages pour tous.			
8 –Les pionniers vont très prochainement retrouver leurs lettres de noblesse.			

elbassair.net

191

Retenir

Une action peut être soit simultanée, soit antérieure, soit postérieure (à une autre) au moment où l'on parle.

- Lorsque l'action est simultanée, c'est-à-dire que le fait se passe au moment où l'on parle, on utilise **le présent.**

Rien n'arrête le progrès.

- Lorsque l'action est antérieure, c'est-à-dire que le fait se passe avant le moment où l'on parle, on utilise ***un temps du passé*** **(passé composé, imparfait , passé simple).**

Neil Amstrong a posé le pied sur la Lune le 20 juillet 1969.

On emploie **le plus-que parfait** pour indiquer qu'une action est antérieure à un moment situé dans le passé de celui qui parle.

Quand le cosmonaute avait terminé son travail, il est rentré.

- Lorsque l'action est postérieure, c'est-à-dire que le fait peut se produire après le moment où l'on parle, on utilise **le futur simple** .

John Glenn ira dans l'espace au cours d'un prochain voyage.

On emploie **le futur antérieur** pour indiquer qu'un fait se déroule avant un autre fait futur.

Quand la navette spatiale retournera sur la Terre, l'astronaute aura accompli sa mission.

Application

Lisez la première partie du texte suivant et situez dans le temps les évènements les uns par rapport aux autres.

elbassair.net

192

L'espace, des pionniers à la croisière

Les débuts tonitruants de l'homme dans l'espace, jeunes d'à peine 38 ans, ont dorénavant laissé la place à la routine de vols anonymes, avant de s'ouvrir au siècle prochain au tourisme pour des élites fortunées. Les navettes spatiales américaines décollent désormais régulièrement dans la plus parfaite indifférence.

Les pionniers : l'épopée

L'homme dans l'espace ne fait plus recette.

Et pourtant, les débuts de l'aventure spatiale avaient fait l'effet d'une bombe. Devant le monde stupéfait, et des Américains défaits, le cosmonaute soviétique Youri Gagarine réalise le 12 avril 1961 le premier saut de puce de l'homme dans l'espace, à bord d'une capsule *Vostok* qui atteint l'altitude de 327 km.

Moins d'un mois plus tard, les États-unis répliquent avec le vol d'Alan Shepard, une incursion d'un quart d'heure dans la banlieue de la Terre.

La compétition spatiale est lancée. Et l'époque des héros s'épanouit. L'apothéose de l'homme dans l'espace sera la conquête de la Lune : Neil Amstrong pose le pied sur l'astre le 20 juillet 1969, faisant faire « *un bond de géant à l'humanité* ».

L'avènement des scientifiques

Mais l'arrêt de l'exploration lunaire marque la fin des pionniers et l'avènement des scientifiques anonymes de l'apesanteur. Les États-unis placent sur orbite un véritable laboratoire, *Skylab*, qui abrite successivement trois équipages de trois hommes dans les années 1973-1974. L'Union soviétique poursuit quant à elle ses missions avec les vaisseaux *Soyouz*.(...) Navettes spatiales et stations orbitales accueillent au fil des ans des astronautes, cosmonautes et spationautes de dizaines de pays, qui multiplient expériences scientifiques et recherches sur l'organisme humain.

Le temps des croisières

Rien n'arrête les grands projets de l'espace du XXI° siècle, qui verra l'installation de bases permanentes accessibles à tous au-dessus de la Terre, telle la station spatiale internationale (ISS). L'homme peur vivre dans l'espace, il l'a prouvé avec le Russe Sergueï Avdeïev, qui y passé 748 jours, avec l'Américaine Shannon Lucid (223 jours) ou John Glenn, qui y a séjourné à l'âge de 77 ans.

Aussi, plusieurs utopistes, tel l'ancien astronaute Buzz Aldrin, imaginent déjà les voyages spatiaux pour Monsieur Tout le Monde, à condition qu'il soit fortuné, avec hôtels à 300 km d'altitude, vue sur la Terre assurée.

Le retour des pionniers

Quant aux pionniers, ils vont très prochainement retrouver leurs lettres de noblesse avec la grande aventure du siècle prochain, la première conquête par l'homme d'une nouvelle planète, Mars.

D'après une dépêche de l'AFP parue dans le Quotidien d'Oran du 21/12/1999

elbassair.net

193

Manuel 3ème AS

Raconter

pour exprimer son imaginaire

La nouvelle fantastique

Projet:

Ecrire une nouvelle fantastique
pour exprimer son imaginaire
et provoquer trouble et questionnement
chez le lecteur.

elbassair.net

177

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

Le récit du vieux Ngala

A la tombée de la nuit, les habitants du village de Létrogo, dans la forêt équatoriale, se réunissent autour d'un feu de bois pour chanter, danser et écouter des histoires qui sont un peu la mémoire de la communauté.

Le vieillard commença alors à parler, non pas pour s'adresser à nous, mais comme s'il voulait se parler lui-même, comme s'il avait envie de se dire des confidences, ses propres confidences :

« Le cri du hibou, qui arrête la joie des enfants dans la nuit limpide, demande à l'homme sage d'ouvrir les yeux pour apercevoir la mort qui rôde à la croisée des chemins. »

Ce fut en ces termes remplis de mystère que Ngalandji, dit Ngala, le patriarche du village de Légroto, entama sa longue histoire, non pour les gamins pétrifiés par la peur que nous étions, mais pour lui. Histoire que nous étions obligés d'écouter parce que Ngala parlait à haute voix.

- Ecoutons-le!

« Notre village nichait au confluent des rivières Kossio et Yingou. En cet endroit, les galeries forestières des deux cours d'eau constituaient une véritable forêt aux arbres gigantesques, au feuillage dense et perpétuellement vert, aux lianes innombrables qui n'en finissaient pas de bondir et de retomber : une grande forêt qui abritait un nombre incroyable d'animaux de toutes tailles et de toutes espèces.

Je ne puis dire quelle raison avait poussé nos parents à bâtir notre village au plus profond de cette forêt. Etait-ce à cause du gibier facile à chasser ? Etait-ce pour échapper aux représailles des nombreux ennemis que notre clan avait réussi à se faire, à la suite de ses innombrables victoires ? Nous étions entourés de véritables forteresses naturelles, qui, par leur seul aspect suffisaient à décourager nos éventuels agresseurs : la forêt et les deux rivières où pullulaient de grands caïmans mangeurs d'homme, ne pouvaient favoriser une attaque surprise de notre village.»

E.Goyémidé, *Le dernier survivant de la caravane*, Ed. Hatier,1985

elbassair.net

178

Compréhension

* Identifiez la situation de communication dans ce texte.
* Ce texte comporte deux parties nettement distinctes. Lesquelles ?
* Qui est le narrateur dans chacune de ces parties ?
* Comment les deux parties sont-elles séparées ?
* De quelle manière la première prépare-t-elle la seconde ?
* Le pronom personnel « nous » désigne-t-il les mêmes personnes dans les deux parties du texte ?
* Dans quel milieu naturel le récit nous entraîne-t-il ? Relevez les indices de lieu qui le prouvent.
* A quelle époque les faits rapportés par le vieux Ngala se déroulent-ils ?
* Quels sont les temps utilisés dans ce texte ? Justifiez leur emploi.
* En quoi les propos du vieux Ngala sont-ils remplis de mystère ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.

Production

En cinq ou six phrases au maximum, reformulez le texte sans en déformer le sens.

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

Le Nez

Le 25 mars, un événement tout à fait étrange s'est produit à Saint-Pétersbourg. Le barbier Ivan Iakovlévitch, demeurant avenue Voznéssenki (le souvenir de son nom de famille est perdu et son enseigne même ne porte rien de plus que la tête d'un monsieur au visage barbouillé de savon et l'inscription : Ici on pratique aussi la saignée), il s'éveilla d'assez bonne humeur et sentit l'odeur du pain chaud. Se soulevant à demi sur son lit, il vit que son épouse, une dame assez respectable et qui appréciait beaucoup le café, retirait des pains du four.

-Aujourd'hui, Prascovia Ossipovna, je ne prendrai pas de café, dit Ivan Iakovlévitch ; je mangerai plutôt du pain chaud et de l'oignon (Ivan Iakovlévitch se serait volontiers régalé de café et de pain frais, mais il savait qu'il était inutile de demander deux choses à la fois : Prascovia Ossipovna n'admettait pas ces fantaisies).

« Il n'a qu'à manger du pain, l'imbécile ! songea la dame ; tant mieux pour moi : il me restera plus de café ».

Et elle lança un pain sur la table.

Soucieux des convenances, Ivan Iakovlévitch enfila son habit pardessus sa chemise et s'étant installé à table, il éplucha deux oignons, les saupoudra de sel, prit en main son couteau et, la mine solennelle, se mit en devoir de couper le pain. L'ayant partagé en deux, il aperçut à son grand étonnement une masse blanchâtre dans la mie ; il piqua la chose avec précaution du bout de son couteau, puis la tâta du doigt :

« C'est dur, se dit-il ; qu'est-ce que cela pourrait bien être ? »

Il plongea ses doigts dans la mie et en retira....un nez ! Les bras lui en tombèrent. Il se frotta les yeux et palpa l'objet : oui, c'était bien un nez. Et de plus, un nez qu'il lui semblait connaître. La terreur se peignit sur le visage d'Ivan Iakovlévitch. Mais cette terreur n'était rien auprès de la colère qui s'empara de son épouse.

- Où as-tu coupé ce nez, animal ? s'écria-t-elle furieuse. Canaille ! Ivrogne ! Je vais te livrer à la police, brigand ! J'ai déjà entendu trois clients se plaindre que tu tirais tellement sur leurs nez en leur faisant la barbe que tu as failli le leur arracher.

Cependant Ivan Iakovlévitch était plus mort que vif : il avait reconnu ce nez, qui n'était autre que le nez de l'assesseur de collège Kovaliov qu'il rasait chaque mercredi et chaque dimanche.

N.Gogol, *le Nez* (1835),
trad.française, Ed. Flammarion, 1995.

elbassair.net

Lecture analytique

• Les personnages sont-ils situés socialement avec précision (identité, famille, métier) ?
• Quel niveau de langue la femme du barbier utilise-t-elle ? En quoi cela accentue-t-il la banalité de la scène ?
• Montrez comment, dans le paragraphe précédant la découverte du nez, est créé un effet d'attente et de tension : repérez le temps le plus utilisé et indiquez sa valeur. Quelle en est la conséquence sur le rythme du récit?
• L'épouse du barbier est-elle perturbée par ce fait insolite ? quelle explication immédiate en donne-t-elle ?
• Ce personnage partage-t-il les certitudes de son épouse ?
• Comparez les deux types d'attitude face à cet événement extraordinaire.
• A la fin de cet extrait pouvez-vous dire de façon certaine si ce récit est réaliste ou fantastique ?

Faire le point

La situation initiale du récit fantastique commence par évoquer une réalité quotidienne et familière. Le personnage lui-même est un être banal, sans qualités exceptionnelles, contrairement aux héros des contes et des romans d'aventures. Cette présentation sert à rassurer le lecteur (pour mieux le perturber ensuite)

Expression écrite

Dans un récit d'une quinzaine de lignes, présentez, à votre tour, une situation de la vie quotidienne dans laquelle surgit un événement ou un fait inexpliqué.

Expression orale

Par groupe de deux élèves, imaginez un dialogue entre Ivan Iakovlévitch et sa femme pour tenter d'expliquer la présence du nez dans le pain. Présentez la scène à la classe.

elbassair.net

La main

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, assemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas.

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'œil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avide et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les torture comme une faim.Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence:

- C'est affreux. Cela touche au «surnaturel». On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle:

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot «surnaturel» que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'un:

- Oh! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit:

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot «surnaturel» pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot «inexplicable», cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému.

Enfin, voici les faits: [....]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883.

elbassair.net

Lecture analytique

- 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.
- Quelle serait, selon vous, la suite du texte ? Justifiez votre réponse.

Faire le point

Le cadre réaliste dans lequel s'ouvre la nouvelle fantastique présente un phénomène surprenant ou inexpliqué. Ce qui provoque troubles et incertitudes dans l'esprit du narrateur.

Expression écrite

Rédigez le début d'une nouvelle dont vous serez le(la) narrateur(trice) et dans lequel vous annoncerez un phénomène surnaturel ; parmi les personnages, vous mettrez au premier plan celui qui prendra votre relais.

Expression orale

Vous vous trouvez dans un décor tout à fait familier quand soudain, vous découvrez un objet insolite. Présentez oralement la scène en faisant part des interrogations que cette découverte suscite en vous.

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

La main (suite)

[.....] J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes.

Ce que j'avais surtout à poursuivre là-bas, c'étaient les affaires de vendetta. Il y en a de superbes, de dramatiques au possible, de féroces, d'héroïques. Nous retrouvons là les plus beaux sujets de vengeance qu'on puisse rêver, les haines séculaires, apaisées un moment, jamais éteintes, les ruses abominables, les assassinats devenant des massacres et presque des actions glorieuses. Depuis deux ans, je n'entendais parler que du prix du sang, que de ce terrible préjugé corse qui force à venger toute injure sur la personne qui l'a faite, sur ses descendants et ses proches. J'avais vu égorger des vieillards, des enfants, des cousins, j'avais la tête pleine de ces histoires.

Or, j'appris un jour qu'un Anglais venait de louer pour plusieurs années une petite villa au fond du golfe. Il avait amené avec lui un domestique français, pris à Marseille en passant.

Bientôt tout le monde s'occupa de ce personnage singulier, qui vivait seul dans sa demeure, ne sortant que pour chasser et pour pêcher. Il ne parlait à personne, ne venait jamais à la ville, et, chaque matin, s'exerçait pendant une heure ou deux, à tirer au pistolet et à la carabine.

Des légendes se firent autour de lui. On prétendit que c'était un haut personnage fuyant sa patrie pour des raisons politiques ; puis on affirma qu'il se cachait après avoir commis un crime épouvantable. On citait même des circonstances particulièrement horribles.

Je voulus, en ma qualité de juge d'instruction, prendre quelques renseignements sur cet homme ; mais il me fut impossible de ne rien apprendre. Il se faisait appeler sir John Rowell.

Je me contentai donc de le surveiller de près ; mais on ne me signalait, en réalité, rien de suspect à son égard.

Cependant, comme les rumeurs sur son compte continuaient, grossissaient, devenaient générales, je résolus d'essayer de voir moi-même cet étranger, et je me mis à chasser régulièrement dans les environs de sa propriété.

elbassair.net

J'attendis longtemps une occasion. Elle se présenta enfin sous la forme d'une perdrix que je tirai et que je tuai devant le nez de l'Anglais. Mon chien me la rapporta ; mais, prenant aussitôt le gibier, j'allai m'excuser de mon inconvenance et prier sir John Rowell d'accepter l'oiseau mort.

C'était un grand homme à cheveux rouges, à barbe rouge, très haut, très large, une sorte d'hercule placide et poli. Il n'avait rien de la raideur dite britannique et il me remercia vivement de ma délicatesse en un français accentué d'outre-Manche. Au bout d'un mois, nous avions causé ensemble cinq ou six fois.

Un soir enfin, comme je passais devant sa porte, je l'aperçus qui fumait sa pipe, à cheval sur une chaise, dans son jardin. Je le saluai, et il m'invita à entrer pour boire un verre de bière. Je ne me le fis pas répéter.

Il me reçut avec toute la méticuleuse courtoisie anglaise, parla avec éloge de la France, de la Corse, déclara qu'il aimait beaucoup *cette pays*, *cette rivage*.

Alors je lui posai, avec de grandes précautions et sous la forme d'un intérêt très vif, quelques questions sur sa vie, sur ses projets. Il répondit sans embarras, me raconta qu'il avait beaucoup voyagé, en Afrique, dans les Indes, en Amérique. Il ajouta en riant:

- *J'avé eu bôcoup d'aventures, oh! yes*. [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

Lecture analytique

• Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse.

• Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?

• Comparez les informations données sur l'Anglais par les habitants d'Ajaccio à celles données par le juge d'instruction. En quoi diffèrent-elles ?

• Relevez les expressions qui expliquent la différence d'appréciation entre le narrateur et le reste de la population.

• Comment «l'étrange» est-il introduit dans le texte ?

elbassair.net

Faire le point

Dans un récit-cadre s'insère un autre récit à l'intérieur duquel se trouve une autre histoire racontée par le narrateur-relais, le plus souvent à la 1ère personne. Ce narrateur-relais, pour être digne de foi, est témoin ou acteur du drame.

Expression écrite

Rédigez , en une quinzaine de lignes, une suite à ce texte dans laquelle le narrateur décrira l'intérieur de l'habitation de l'Anglais et l'atmosphère qui s'en dégage.

Expression orale

Par groupe de deux, choisissez une histoire assez courte à raconter à vos camarades. Présentez-la en jouant l'un le rôle du narrateur et l'autre celui du narrateur-relais.

elbassair.net

elbassair.net 186

La main (suite)

[…] Puis je me remis à parler chasse, et il me donna des détails les plus curieux sur la chasse à l'hippopotame, au tigre, à l'éléphant et même la chasse au gorille.

Je dis:

- Tous ces animaux sont redoutables.

Il sourit:

- *Oh! nô, le plus mauvais c'été l'homme.*

Il se mit à rire tout à fait, d'un bon rire de gros Anglais content:

- *J'avé beaucoup chassé l'homme aussi.*

Puis il parla d'armes, et il m'offrit d'entrer chez lui pour me montrer des fusils de divers systèmes.

Son salon était tendu de noir, de soie noire brodée d'or. De grandes fleurs jaunes couraient sur l'étoffe sombre, brillaient comme du feu.

Il annonça:

- *C'été une drap japonaise.*

Mais, au milieu du plus large panneau, une chose étrange me tira l'œil. Sur un carré de velours rouge, un objet noir se détachait. Je m'approchai: c'était une main, une main d'homme. Non pas une main de squelette, blanche et propre, mais une main noire desséchée, avec les ongles jaunes, les muscles à nu et des traces de sang ancien, de sang pareil à une crasse, sur les os coupés net, comme d'un coup de hache, vers le milieu de l'avant bras.

Autour du poignet, une énorme chaîne de fer, rivée, soudée à ce membre malpropre, l'attachait au mur par un anneau assez fort pour tenir un éléphant en laisse.

Je demandai:

- Qu'est-ce que cela?

L'Anglais répondit tranquillement:

- *C'été ma meilleur ennemi. Il vené d'Amérique. Il avé été fendu avec le sabre et arraché la peau avec une caillou coupante, et séché dans le soleil pendant huit jours. Aoh, très bonne pour moi, cette.*

Je touchai ce débris humain qui avait dû appartenir à un colosse. Les doigts, démesurément longs, étaient attachés par des tendons énormes que retenaient des lanières de peau par places. Cette main était affreuse à voir, écorchée ainsi, elle faisait penser naturellement à quelque vengeance de sauvage.

elbassair.net

Lecture analytique

- Comparez l'attitude du narrateur à celle de l'Anglais face à cette main. Qu'en déduisez-vous ?
- En étudiant l'ensemble des répliques de l'Anglais, quelles hypothèses pouvez-vous formuler sur l'homme dont on ne connaît que la main ?
- Par quels objets le regard du narrateur est-il encore frappé ?
- La visite chez l'Anglais a-t-elle permis au narrateur de se faire une idée précise du personnage ? Quel est le passage qui le montre ?
- Pourquoi, d'après vous, les gens (et le narrateur) ne s'intéressent-ils plus à l'Anglais ?

Faire le point

Le narrateur-relais met en place, par la description des lieux, des objets, etc., le cadre dans lequel se manifestera un fait étrange. Il prépare ainsi le lecteur à le vivre avec lui. Le lexique utilisé exprime l'incompréhension, la peur et l'angoisse.

Expression écrite

Vous êtes arrivé dans un lieu familier et vous avez eu l'impression de ne pas le reconnaître. Cette vision a été l'annonce d'un phénomène étrange dont vous avez été témoin.

Racontez, en une quinzaine de lignes, ce que vous avez vécu en mettant en relief les indices annonciateurs de ce phénomène.

Expression orale

Choisissez deux ou trois lieux que vous connaissez tous. Vous en ferez à tour de rôle, une description en déformant quelques éléments, pour provoquer un sentiment de peur.

elbassair.net

La main (suite et fin)

[….] Une année entière s'écoula. Or, un matin, vers la fin de novembre, mon domestique me réveilla en m'annonçant que sir John Rowell avait été assassiné dans la nuit.

Une demi-heure plus tard, je pénétrai dans la maison de l'Anglais avec le commissaire central et le capitaine de gendarmerie. Le valet, éperdu et désespéré, pleurait devant la porte. Je soupçonnai d'abord cet homme, mais il était innocent.

On ne put jamais trouver le coupable.

En entrant dans le salon de sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable; il tenait entre ses dents serrées quelque chose; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces des doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles:

- On dirait qu'il a été étranglé par un squelette.

Un frisson me passa dans le dos, et je jetai les yeux sur le mur, à la place où j'avais vu jadis l'horrible main d'écorché. Elle n'y était plus. La chaîne, brisée, pendait.

Alors je me baissai vers le mort, et je trouvai dans sa bouche crispée un des doigts de cette main disparue, coupé ou plutôt scié par les dents juste à la deuxième phalange.

Puis on procéda aux constatations. On ne découvrit rien. Aucune porte n'avait été forcée, aucune fenêtre, aucun meuble. Les deux chiens de garde ne s'étaient pas réveillés.

Voici, en quelques mots, la déposition du domestique :

Depuis un mois, son maître semblait agité. Il avait reçu beaucoup de lettres, brûlées au fur et à mesure.

Souvent, prenant une cravache, dans une colère qui semblait de démence, il avait frappé avec fureur cette main séchée, scellée au mur et enlevée, on ne sait comment, à l'heure même du crime.

elbassair.net

Il se couchait fort tard et s'enfermait avec soin. Il avait toujours des armes à portée de bras. Souvent, la nuit, il parlait haut, comme s'il se fût querellé avec quelqu'un.

Cette nuit-là, par hasard, il n'avait fait aucun bruit, et c'est seulement en venant ouvrir les fenêtres que le serviteur avait trouvé sir John assassiné. Il ne soupçonnait personne.

Je communiquai ce que je savais du mort aux magistrats et aux officiers de la force publique, et on fit dans toute l'île une enquête minutieuse. On ne découvrit rien.

Or, une nuit, trois mois après le crime, j'eus un affreux cauchemar. Il me sembla que je voyais la main, l'horrible main, courir comme un scorpion ou comme une araignée le long de mes rideaux et de mes murs. Trois fois, je me réveillai, trois fois je me rendormis, trois fois je revis le hideux débris galoper autour de ma chambre en remuant les doigts comme des pattes.

Le lendemain, on me l'apporta, trouvé dans le cimetière, sur la tombe de sir John Rowell, enterré là; car on n'avait pu découvrir sa famille. L'index manquait.

Voilà, mesdames, mon histoire. Je ne sais rien de plus.

Les femmes, éperdues, étaient pâles, frissonnantes. Une d'elles s'écria:

- Mais ce n'est pas un dénouement cela, ni une explication! Nous n'allons pas dormir si vous ne nous dites pas ce qui s'était passé, selon vous.

Le magistrat sourit avec sévérité:

- Oh! moi, mesdames, je vais gâter, certes, vos rêves terribles. Je pense tout simplement que le légitime propriétaire de la main n'était pas mort, qu'il est venu la chercher avec celle qui lui restait. Mais je n'ai pu savoir comment il a fait, par exemple. C'est là une sorte de vendetta.

Une des femmes murmura:

- Non, ça ne doit pas être ainsi.

Et le juge d'instruction, souriant toujours, conclut:

- Je vous avais bien dit que mon explication ne vous irait pas.

Guy de Maupassant, La main. 1883.

elbassair.net

Lecture analytique

- Que révèle l'examen du corps de l'Anglais?
- « On dirait qu'il a été étranglé par un squelette ». Est-ce une affirmation ou une hypothèse ? Pourquoi ?
- Le narrateur s'attendait-il à une fin aussi tragique de l'Anglais ?
- Relevez le passage où le narrateur exprime l'étrangeté de l'événement. Quelle impression chez le lecteur provoque-t-elle ?
- Quelle explication fournit-il à ce sujet ? Est-elle rationnelle ?
- A quelle autre partie de la nouvelle ce texte renvoie-t-il ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.

Faire le point

La situation finale maintient le lecteur dans l'indécision et lui donne le choix entre une interprétation naturelle ou surnaturelle du phénomène ou du fait: il n'y a pas de révélation finale ou d'élucidation de l'énigme comme dans le roman policier ou la nouvelle réaliste.

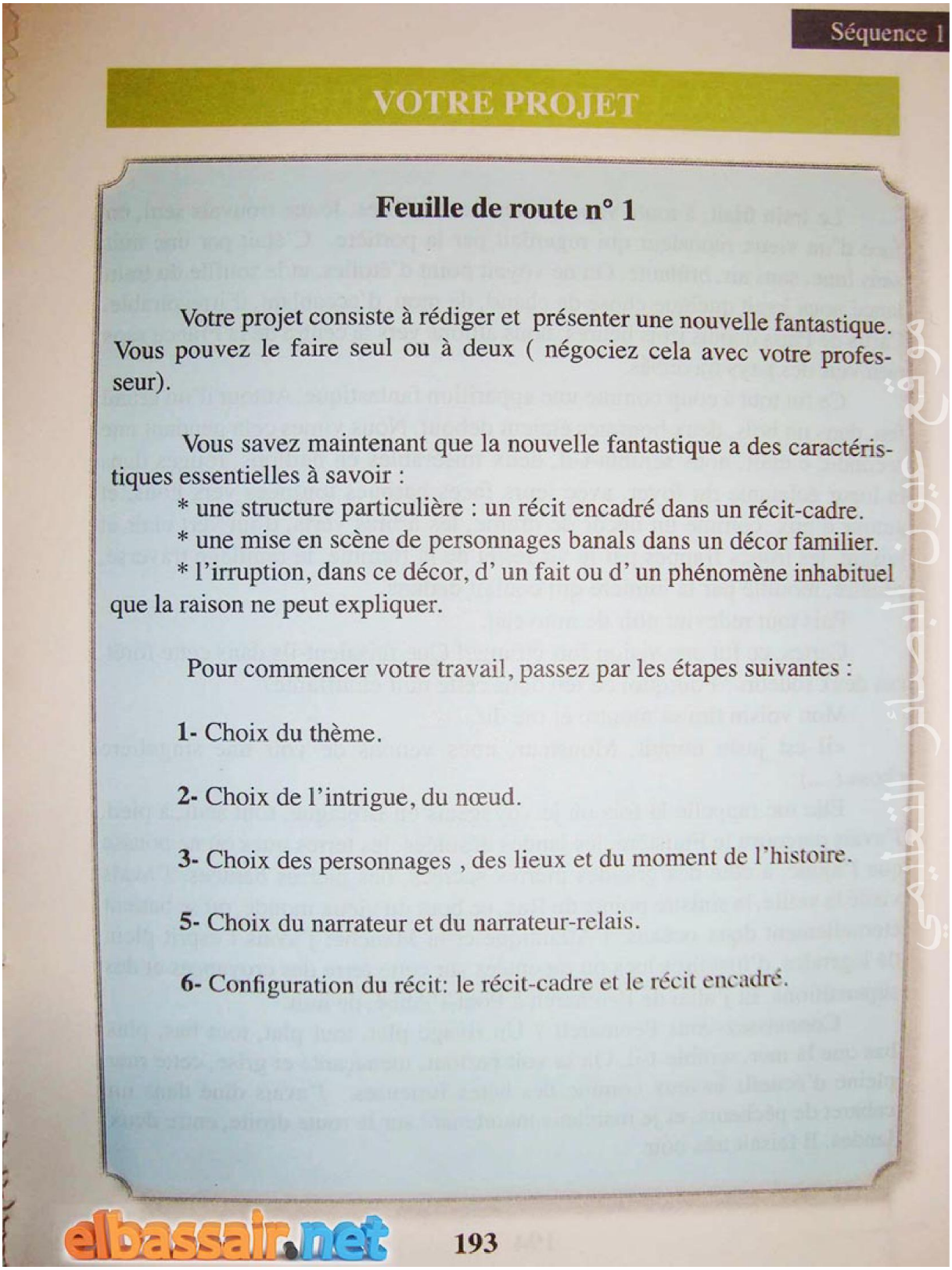
Expression écrite

Rédigez la fin d'une nouvelle fantastique pour laisser le lecteur dans l'indécision quant à l'explication du fait raconté, (annoncez brièvement dans un « chapeau », le fait surnaturel en question).

Expression orale

Vous avez été confronté à un phénomène étrange. Racontez-le brièvement à vos camarades ; vous évoquerez ensuite le retour à une situation normale et les traces laissées dans votre vie par cet épisode.

elbassair.net



VOTRE PROJET

Feuille de route n° 1

Votre projet consiste à rédiger et présenter une nouvelle fantastique. Vous pouvez le faire seul ou à deux (négociez cela avec votre professeur).

Vous savez maintenant que la nouvelle fantastique a des caractéristiques essentielles à savoir :

* une structure particulière : un récit encadré dans un récit-cadre.
* une mise en scène de personnages banals dans un décor familier.
* l'irruption, dans ce décor, d' un fait ou d' un phénomène inhabituel que la raison ne peut expliquer.

Pour commencer votre travail, passez par les étapes suivantes :

1- Choix du thème.

2- Choix de l'intrigue, du nœud.

3- Choix des personnages , des lieux et du moment de l'histoire.

5- Choix du narrateur et du narrateur-relais.

6- Configuration du récit: le récit-cadre et le récit encadré.

elbassair.net

EVALUATION FORMATIVE

Le train filait, à toute vapeur, dans les ténèbres. Je me trouvais seul, en face d'un vieux monsieur qui regardait par la portière. C'était par une nuit sans lune, sans air, brûlante. On ne voyait point d'étoiles, et le souffle du train lancé nous jetait quelque chose de chaud, de mou, d'accablant, d'irrespirable. Partis de Paris depuis trois heures, nous allions vers le centre de la France sans rien voir des pays traversés.

Ce fut tout à coup comme une apparition fantastique. Autour d'un grand feu, dans un bois, deux hommes étaient debout. Nous vîmes cela pendant une seconde: c'était, nous sembla-t-il, deux misérables en haillons, rouges dans la lueur éclatante du foyer, avec leurs faces barbues tournées vers nous, et autour d'eux, comme un décor de drame, les arbres verts, d'un vert clair et luisant, les troncs frappés par le vif reflet de la flamme, le feuillage traversé, pénétré, mouillé par la lumière qui coulait dedans.

Puis tout redevint noir de nouveau.

Certes, ce fut une vision fort étrange! Que faisaient-ils dans cette forêt, ces deux rôdeurs? Pourquoi ce feu dans cette nuit étouffante?

Mon voisin tira sa montre et me dit:

«Il est juste minuit, Monsieur, nous venons de voir une singulière chose.(....)

Elle me rappelle la fois où je voyageais en Bretagne, tout seul, à pied. J'avais parcouru le Finistère, les landes désolées, les terres nues où ne pousse que l'ajonc, à côté des grandes pierres sacrées, des pierres hantées. J'avais visité la veille, la sinistre pointe du Raz, ce bout du vieux monde, où se battent éternellement deux océans: l'Atlantique et la Manche; j'avais l'esprit plein de légendes, d'histoires lues ou racontées sur cette terre des croyances et des superstitions. Et j'allai de Penmarch à Pont-l'Abbé, de nuit.

Connaissez-vous Penmarch ? Un rivage plat, tout plat, tout bas, plus bas que la mer, semble-t-il. On la voit partout, menaçante et grise, cette mer pleine d'écueils baveux comme des bêtes furieuses. J'avais dîné dans un cabaret de pêcheurs, et je marchais maintenant sur la route droite, entre deux landes. Il faisait très noir.

elbassair.net

De temps en temps, une pierre druidique, pareille à un fantôme debout, semblait me regarder passer, et peu à peu entrait en moi une appréhension vague; de quoi? Je n'en savais rien. Il est des soirs où l'on se croit frôlé par des esprits, où l'âme frissonne sans raison, où le cœur bat sous la crainte confuse de ce quelque chose d'invisible que je regrette, moi. Elle me semblait longue, cette route, longue et vide interminablement.

D'après **Guy de Maupassant,** *La peur*, 1884

Compréhension

- Combien de personnages y a-t-il dans ce texte?
- Identifiez la situation initiale de ce récit. Quelle scène décrit-elle?
- Qui est le narrateur dans cette partie du récit?
- Délimitez les deux parties du récit (récit-cadre et récit-encadré). Justifiez votre réponse.
- Quel rôle le narrateur-relais joue-t-il dans ce récit?
- De quelle apparition le narrateur parle-t-il? En quoi est-elle étonnante?
  Relevez des termes et expressions justifiant votre réponse.
- Relevez le passage où le narrateur prépare le lecteur à cette apparition.
- Relevez les termes (verbes, adjectifs, adverbes, etc.) que l'auteur utilise pour cette préparation au fait fantastique.
- Relevez dans la description des lieux faite par le narrateur-relais les termes qui annoncent un phénomène fantastique.
- Quelle impression le narrateur-relais éprouve-t-il dans ces lieux?
- Quel(s) sentiment(s) le narrateur-relais cherche-t-il à provoquer chez le lecteur? Relevez les termes et les procédés qu'il utilise pour cela.

Production

En promenade avec un de vos amis à la campagne, vous êtes frappés par une vision aussi furtive qu'étrange. Cette apparition vous rend perplexe. Votre ami réagit différemment car il a déja vécu une situation similaire.

En une vingtaine de lignes, racontez la scène en faisant intervenir votre ami comme narrateur-relais.

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

Une décision hasardeuse

Le narrateur entreprend une promenade, mais le soir venu, le cocher refuse de l'accompagner plus avant : c'est la nuit des morts vivants (Walpurgis Nacht)

Enfin, dans un accès de désespoir, il cria :

- Walpurgis Nacht ! et il désigna la calèche dans laquelle je devais monter.

Tout mon sang anglais ne fit alors qu'un tour, et demeurant en retrait, je lui dis :

- Vous avez peur, Johann, vous avez peur. Retournez chez vous, je rentrerai seul ; la marche me fera du bien.

La portière de la calèche était ouverte. Je pris sur le siège ma canne en chêne que j'emporte toujours dans mes excursions de vacances, fermai la portière, montrai Munich derrière nous, et dis :

- Rentrez chez vous Johann, « Walpurgis Nacht » ne concerne pas les Anglais.

Je m'assis pour me reposer, et commençai à regarder aux alentours. Je fus frappé par le fait qu'il faisait bien plus froid qu'au début de ma promenade, une sorte de léger bruit comme un soupir semblait m'entourer, accompagné, plus en hauteur, d'une sorte de grondement assourdi. Levant la tête, je vis que de gros nuages épais traversaient avec rapidité le ciel du nord vers le sud, à grande altitude. Dans le ciel, à une certaine hauteur, se montraient les signes annonciateurs d'une tempête qui s'approchait. J'avais un peu froid et, pensant que c'était le fait de rester assis après l'exercice de la marche, je repris ma route…

Tandis que je regardais, l'air s'emplissait d'un frémissement froid et la neige commença à tomber. Je songeai aux kilomètres et aux kilomètres de paysage désert que j'avais parcourus; aussi je hâtai le pas pour me mettre à l'abri sous le bois qui était devant moi. Le ciel devenait de plus en plus sombre ; et de plus en plus rapide et de plus en plus épaisse tombait la neige. On ne voyait presque plus la route et après un certain temps je me rendis compte que je devais l'avoir quittée parce que sous mes pieds je ne sentais pas sa surface dure, ceux-ci s'enfonçant plus profondément dans l'herbe et

elbassair.net

la mousse. Le vent, alors, devint de plus en plus insistant, et se mit à souffler avec une force de plus en plus grande, si bien que je dus courir devant lui.

L'air devint glacial et, en dépit de mon exercice, je commençai à souffrir. La neige tombait maintenant avec une telle épaisseur et tourbillonnait autour de moi en remous si rapides que je pouvais difficilement garder les yeux ouverts. Par moments, le ciel était déchiré par un éclair fulgurant et, au milieu des éclairs, je pouvais voir devant moi une grande masse d'arbres, pour la plupart des ifs et des cyprès, tous lourdement enrobés de neige.

Il y avait quelque chose de si étrange et de si bizarre dans tout cela que je me sentis troublé et presque sur le point de défaillir. Pour la première fois, je commençai à regretter de ne pas avoir suivi le conseil de Johann. A cet instant, dans des circonstances presque mystérieuses, et avec un choc affreux, une pensée me frappa: c'était la nuit de Walpurgis !

B. Stoker, *L'invité de Dracula*, Ed. du Masque, 1979.

Observation

- Observez le titre du texte et de l'ouvrage dont il est extrait: quelle(s) hypothèse(s) des sens pouvez-vous formuler ?

Lecture analytique

- Retrouvez dans ce texte les deux parties qui le composent.
- Dans quel passage l'auteur est-il averti d'un risque ?
- Quelle attitude le narrateur adopte-t-il face à cet avertissement ?
- A quel moment du récit le narrateur commence-t-il à prendre conscience de l'imminence d'un phénomène étrange ?
- Relevez les verbes qui montrent l'animation des éléments et ceux qui montrent la progression des personnages.
- Montrez que cette description se fait en deux axes (progression des personnages et animation des éléments).

elbassair.net

- A la fin du texte, le personnage a-t-il perdu uniquement les repères spatiaux ? Quels signes montrent qu'il a basculé dans l'univers du fantastique ?

Faire le point

La description subjective, insérée dans le récit est faite selon la perspective du narrateur. Elle a plusieurs fonctions : créer une atmosphère angoissante, ménager une pause dans le récit pour contribuer au suspense et servir de lieu de passage vers le monde surnaturel.

Expression écrite

En une quinzaine de lignes, imaginez une suite à cet extrait dans laquelle le narrateur se retrouve face à «un mort vivant».

Expression orale

Chacun de vous choisit un lieu qui lui est familier. Il en fera oralement deux descriptions : la première réaliste, la seconde inquiétante en imaginant une circonstance particulière.

elbassair.net

elbassair.net 198

Séquence 2

Etrange créature

(Lors d'une fête organisée par ses amis, le narrateur s'approche d'un cadre doré suspendu au mur et se trouve face à une créature monstrueuse. Il pousse un cri terrifiant qui surprend ses hôtes et les terrorise).

M'approchant de cette arche, je perçus plus nettement cette présence, et finalement, tandis que je poussais mon premier et dernier cri –une ululation spectrale qui me crispa presque autant que la chose horrible qui me la fit pousser- j'aperçus, en pied, effrayante, vivante, l'inconcevable, l'indescriptible, l'innommable monstruosité qui, par sa simple apparition, avait pu transformer une compagnie heureuse en une troupe craintive et terrorisée.

Je ne peux même pas donner l'ombre d'une idée de ce à quoi ressemblait cette chose, car elle était une combinaison horrible de tout ce qui est douteux, inquiétant, importun, anormal et détestable sur cette terre.... Dieu sait que cette chose n'était pas de ce monde -ou n'était plus de ce monde- et pourtant dans mon effroi, je pus reconnaître dans sa matière rongée, rognée, où transparaissaient des os, comme un grotesque et ricanant travesti de la forme humaine. Il y avait, dans cet appareil pourrissant et décomposé, une sorte de qualité innommable qui me glaça encore plus.

J'étais presque figé, mais non incapable d'effectuer un effort pour m'enfuir. Je titubai en arrière, sans pour autant parvenir à rompre le charme sous lequel me tenait ce monstre sans voix et sans nom.

H.P.Lovecraft, *Je suis d'ailleurs*, Ed. Denoël, 1961

Observation

• Observer les éléments périphériques du texte: pouvez-vous anticiper sur le contenu du texte ?

elbassair.net

199

Lecture analytique

- Quel effet l'apparition du phénomène produit-t-elle sur le lecteur ?
- Relevez, dans le texte, les mots qui appartiennent au champ lexical de la peur et ceux appartenant à celui de la vision.
- Quel passage montre que le narrateur est fasciné par cette apparition ?
- Relevez les expressions qui montrent la difficulté qu'a le narrateur à décrire le phénomène.
- Comment, malgré les difficultés qu'il éprouve à le faire, le narrateur parvient-il à nous donner une idée de la «chose» qu'il voit?
- Quelles expressions montrent que cette apparition vient du passé et bouleverse l'écoulement normal du temps ?
- Le lecteur est-il obligé de croire à cette manifestation surnaturelle ? Quel le autre interprétation peut-il donner à cette scène ?

Faire le point

Le narrateur, dans le récit fantastique, éprouve des difficultés à donner une idée précise du phénomène. Mais il tente de rendre son langage le plus expressif possible par l'utilisation de métaphores, de comparaisons, de périphrases.

Expression écrite

Lors d'une fête de famille, vous vous êtes isolé(e) dans un coin obscur. Soudain, vous vous trouvez devant une apparition aussi surprenante qu'inattendue. Vous vous rendez compte, après un moment de peur et d'angoisse, que c'est le chat de la famille. En une quinzaine de lignes, racontez la scène.

Expression orale

Il vous est certainement arrivé d'avoir une vision déformée d'objets ou d'animaux qui vous sont pourtant familiers. Chaque élève imaginera une scène et la racontera brièvement à la classe, en insistant sur les traits qui ont provoqué peur et angoisse.

elbassair.net

Une boutique singulière

J'étais entré par désœuvrement chez un de ces marchands de curiosités dits marchands de bric-à-brac.

Vous avez sans doute jeté l'œil, à travers le carreau, dans quelques-unes de ces boutiques devenues si nombreuses depuis qu'il est de mode d'acheter des meubles anciens, et que le moindre agent de change se croit obligé d'avoir sa chambre moyen âge. (...)

Le magasin de mon marchand de bric-à-brac était un véritable capharnaüm[1]; tous les siècles et tous les pays semblaient s'y être donné rendez-vous; une lampe étrusque de terre rouge posait sur une armoire de Boule, aux panneaux d'ébène sévèrement rayés de filaments de cuivre; une duchesse du temps de Louis XV allongeait nonchalamment ses pieds de biche sous une épaisse table du règne de Louis XIII, aux lourdes spirales de bois de chêne, aux sculptures entremêlées de feuillages et de chimères.

Une armure damasquinée[2] de Milan faisait miroiter dans un coin le ventre rubané de sa cuirasse; des amours et des nymphes de biscuit, des magots de la Chine, des tasses de Saxe et de vieux Sèvres encombraient les étagères et les encoignures.

Sur les tablettes denticulées des dressoirs, rayonnaient d'immenses plats du Japon, aux dessins rouges et bleus, relevés de hachures d'or, côte à côte avec des émaux de Bernard Palissy, représentant des couleuvres, des grenouilles et des lézards en relief.

Des armoires éventrées s'échappaient des cascades de lampas[3] glacé d'argent, des flots de brocatelle criblée de grains lumineux par un oblique rayon de soleil; des portraits de toutes les époques souriaient à travers leur vernis jaune dans des cadres plus ou moins fanés.

Le marchand me suivait avec précaution dans le tortueux passage pratiqué entre les piles de meubles, abattant de la main l'essor hasardeux des basques de mon habit, surveillant mes coudes avec l'attention inquiète de l'antiquaire et de l'usurier.

D'après **Théophile Gautier,** *Le pied de la Momie*, Ed. Gallimard, 1981

[1] capharnaüm: lieu qui referme beaucoup d'objets en désordre.
[2] damasquinée: incrustée d'or et d'argent formant un dessin.
[3] Lampa: étoffe de soie à grands dessins.

elbassair.net

Observation

• Observez le titre et les références du texte. Quelles hypothèses de sens suscitent-ils ?

Lecture analytique

• Quel est le temps dominant dans le texte ? Justifiez son emploi.
• Dans quels paragraphes du texte peut-on noter la présence de personnages?
• Dans les parties situées entre le premier et le dernier paragraphe, la narration avance-t-elle? Justifiez votre réponse.

Faire le point

Le narrateur peut suspendre pour un temps le fil de l'histoire pour, par exemple, une description qui n'a pas d'incidence sur la suite de l'histoire. Ce procédé, marquant le rythme du récit est appelé la pause.

Expression écrite

En une quinzaine de lignes, rédigez le récit d'un événement surprenant en y insérant une pause, par la description du lieu ou du personnage.

Expression orale

Présentez, à tour de rôle, un court récit dans lequel sera insérée une description sans effet sur le déroulement des événements.

elbassair.net

Troublante destinée

Avec un air grave et compassé le mage[1] rentre dans la chambre et dit, en passant sa main osseuse dans les flots de sa grande barbe.

«Comtesse Edwige, et vous, comte Lodbrog, deux influences ont présidé à la naissance d'Oluf, votre précieux fils : l'une bonne, l'autre mauvaise; c'est pourquoi il a une étoile verte et une étoile rouge. Il est soumis à un double ascendant; il sera très heureux ou très malheureux, je ne sais lequel; peut-être tous les deux à la fois. »

Le comte Lodbrog répondit au mage : « L'étoile verte l'emportera.» Mais Edwige craignait dans son cœur de mère que ce ne fût la rouge.

De temps en temps un corbeau passait devant la vitre. Cela faisait penser Edwige au corbeau singulier qui se tenait toujours sur l'épaule de l'étranger au doux regard de tigre, au charmant sourire de vipère.

Et ses larmes tombaient plus vite de ses yeux sur son cœur, sur son cœur percé à jour.

Le jeune Oluf est un enfant bien étrange : on dirait qu'il y a dans sa petite peau blanche et vermeille deux enfants d'un caractère différent; un jour il est bon comme un ange, un autre jour il est méchant comme un diable, il mord le sein de sa mère, et déchire à coup d'ongles le visage de sa gouvernante.

Le vieux comte Lodbrog, souriant dans sa moustache grise, dit qu'Oluf fera un bon soldat et qu'il a l'humeur belliqueuse. Le fait est qu'Oluf est un petit drôle insupportable : tantôt il pleure, tantôt il rit; il est capricieux comme la lune, fantasque comme une femme; il va, vient, s'arrête tout à coup sans motif apparent, abandonne ce qu'il avait entrepris et fait succéder à la turbulence la plus inquiète l'immobilité la plus absolue; quoiqu'il soit seul, il paraît converser avec un interlocuteur invisible! Quand on lui demande la cause de toutes ces agitations, il dit que l'étoile rouge le tourmente.

Oluf a bientôt quinze ans. Son caractère devient de plus en plus inexplicable; sa physionomie, quoique parfaitement belle, est d'une expression embarrassante; il est blond comme sa mère, mais sous son front blanc comme la neige que n'a rayée encore ni le patin du chasseur ni maculée le pied de l'ours, scintille entre deux paupières orangées un oeil aux longs cils noirs, comme celui du maître chanteur de Bohême.

Comme les mois s'envolent, et plus vite encore les années! Edwige repose maintenant sous les arches ténébreuses du caveau des Lodbrog.

elbassair.net

Oluf, le fils brun et blond d'Edwige la désolée, a vingt ans aujourd'hui. Il est très adroit à tous les exercices, nul ne tire mieux l'arc que lui; il refend la flèche qui vient de se planter en tremblant dans le cœur du but; sans mors ni éperon, il dompte les chevaux les plus sauvages.

D'après **Théophile Gautier,** *Le chevalier double*, 1840.

[1]Mage: prêtre; astrologue.

Observation

• Observez le titre et les références du texte : quelles hypothèses de sens suggèrent-ils?

Lecture analytique

• Qui est le narrateur dans ce texte ? y a-t-il des indices qui y renvoient ?
• Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
• Quel événement survenu chez la comtesse, le narrateur nous rapporte-t-il ?
• De quoi et pour qui Edwige a-t-elle peur ?
• Combien de temps s'est écoulé dans le récit entre les deuxième, huitième et dernier paragraphes ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.
• Le narrateur rapporte-t-il tous les événements qui se sont déroulés durant cette période ?

Faire le point

Le narrateur peut passer sous silence certains événements ou certaines périodes, c'est-à-dire faire des ellipses narratives. Elles sont signalées par des expressions temporelles marquant la durée : des mois plus tard, vingt ans après, des années passèrent, etc.

Expression écrite

Rédigez un court récit dans lequel vous introduirez des ellipses narratives pour résumer certains événements d'une histoire de votre choix.

elbassair.net

VOTRE PROJET

Feuille de route n° 2

Vous avez mis en place le cadre général dans lequel se fera votre narration. Vous passez maintenant à un deuxième moment, celui où vous allez vous intéresser au fond (le contenu) de la nouvelle fantastique. Voici les étapes par lesquelles vous allez cheminer dans l'élaboration de votre récit :

1- Conception de l'histoire fantastique: le fait fantastique lui-même et le cadre dans lequel il se déroule (personnages, lieu, temps...).

2- Mise en place d'un décor, de l'atmosphère, de l'aspect insolite des lieux, du comportement inhabituel des personnages...).

3- Rédaction de l'introduction de la nouvelle : Rédaction de la première partie du récit-cadre : Introduire le phénomène et prévenir le lecteur (faire parler le narrateur-relais pour l'annonce).

4- Elaboration du plan de la narration :

- déroulement des faits et leurs relations, (chronologie, simultanéité, cause, conséquence, etc.),.
- ordre d'apparition des personnages,
- évolution des faits et amplification de l'aspect insolite.

5- Conception de la clôture de la nouvelle, retour à la situation première: le fait n'est ni explicable, ni réfutable.

6- Rédaction de l'introduction de la nouvelle : Rédaction de la première partie du récit-cadre : Introduire le phénomène et prévenir le lecteur (faire parler le narrateur-relais pour l'annonce).

elbassair.net

موقع البصائر التعليمي

EVALUATION FORMATIVE

Qui rend donc la blonde Edwige si triste ? Que fait-elle assise à l'écart, le menton dans sa main et le coude au genou, plus morne que le désespoir, plus pâle que la statue d'albâtre qui pleure sur un tombeau?

Du coin de sa paupière une grosse larme roule sur le duvet de sa joue, une seule, mais qui ne tarit jamais ; comme cette goutte d'eau qui suinte des voûtes du rocher et qui à la longue use le granit, cette seule larme, en tombant sans relâche de ses yeux sur son cœur, l'a percé et traversé à jour. […]

Hélas! hélas! la pauvre Edwige a le cœur percé des sept glaives de la douleur; un terrible secret pèse sur son âme. Il y a quelques mois, un étranger est venu au château ; il faisait un terrible temps cette nuit-là: les tours tremblaient dans leur charpente, les girouettes piaulaient, le feu rampait dans la cheminée, et le vent frappait à la vitre comme un importun qui veut entrer.

L'étranger était beau comme un ange, mais comme un ange tombé; il souriait doucement et regardait doucement, et pourtant ce regard et ce sourire vous glaçaient de terreur et vous inspiraient l'effroi qu'on éprouve en se penchant sur un abîme. Une grâce scélérate, une langueur perfide comme celle du tigre qui guette sa proie, accompagnaient tous ses mouvements; il charmait à la façon du serpent qui fascine l'oiseau.

Cet étranger était un maître chanteur ; son teint bruni montrait qu'il avait vu d'autres cieux; il disait venir du fond de la Bohême, et demandait l'hospitalité pour cette nuit-là seulement.

Il resta cette nuit, et encore d'autres jours et encore d'autres nuits, car la tempête ne pouvait s'apaiser, et le vieux château s'agitait sur ses fondements comme si la rafale eût voulu le déraciner et faire tomber sa couronne de créneaux dans les eaux écumeuses du torrent.

Pour charmer le temps, il chantait d'étranges poésies qui troublaient le cœur et donnaient des idées furieuses; tout le temps qu'il chantait, un corbeau noir vernissé, luisant comme le jais, se tenait sur son épaule ; il battait la mesure avec son bec d'ébène, et semblait applaudir en secouant ses ailes.

Edwige pâlissait, pâlissait comme les lis du clair de lune ; Edwige rougissait, rougissait comme les roses de l'aurore, et se laissait aller en arrière

elbassair.net

dans son grand fauteuil, languissante, à demi-morte, enivrée comme si elle avait respiré le parfum fatal de ces fleurs qui font mourir.

Enfin le maître chanteur put partir; un petit sourire bleu venait de dérider la face du ciel. Depuis ce jour, Edwige, la blonde Edwige ne fait que pleurer dans l'angle de la fenêtre.

D'après **Théophile Gautier,** *le Chevalier double*, 1840.

Compréhension

- Quels sont les personnages présentés ? Pourquoi l'un d'entre eux est-il décrit plus longuement que l'autre ?
- Relevez les passages dans lesquels le narrateur procède à une description subjective.
- Repérez l'indice temporel qui indique le retour en arrière et celui qui montre que le narrateur revient à la situation évoquée dans les premières lignes.
- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de présenter les événements dans cet ordre?
- Relevez dans ce récit une ellipse narrative.
- «Il charmait à la façon d'un serpent»: que représente le serpent dans l'imaginaire collectif ? Relevez dans la description de l'étranger ce qui justifie l'emploi de cette expression.
- Que symbolisent le déchaînement des éléments naturels et la présence du corbeau noir ? Quelles couleurs s'opposent dans le texte et pourquoi ?
- «Le terrible secret» (3ème §). Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur ce secret ?

Production

En un récit d'une vingtaine de lignes, racontez une rencontre avec un personnage étrange par son air angélique et maléfique à la fois. Vous le décrirez en utilisant tous les procédés narratifs déjà étudiés (ellipses, pauses, point de vue dans la narration, etc.).

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

Les masques

[…] Je sentais ma raison sombrer dans l'épouvante ; le surnaturel m'enveloppait ! cette rigidité, le silence de tous ces êtres masqués.

Qui étaient-ils ?

Une minute d'incertitude de plus, c'était la folie. Je n'y tenais plus et, d'une main crispée d'angoisse, m'étant avancé vers un des masques, je soulevai brusquement sa cagoule.

Horreur ! il n'y avait rien. Mes yeux hagards ne rencontraient que le creux du capuchon ; la robe, le camail[1], étaient vides. Cet être qui vivait n'était qu'ombre et néant.

Fou de terreur, j'arrachai la cagoule du masque assis dans la salle voisine : le capuchon de velours vert était vide, vide le capuchon des autres masques assis le long des murs. Tous avaient des faces d'ombre, tous étaient du néant.

Et le gaz flambait plus fort, presque sifflant dans la grande salle, par les vitres cassées des ogives, le clair éblouissant, presque aveuglant ; alors une horreur me prenait au milieu de tous ces êtres creux, aux vaines apparences de spectres, un doute affreux m'étreignit au cœur devant tous ces masques vides.

Si moi aussi j'étais semblable à eux, si moi aussi j'avais cessé d'exister, et si sous mon masque il n'y avait rien, rien que du néant ! Je me précipitai vers une des glaces.

Jean LORRAIN, *Histoires de masques,* Ed. Ch. Pirot, 1987.

[1]Camail : armure de tête en tissu maillé.

elbassair.net

Observation

- Observez le titre et les références du texte: quelles hypothèses de sens suggèrent-ils ?

Lecture analytique

- Qui est le narrateur ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.
- S'agit-il, dans cet extrait, d'un dialogue ou d'un monologue ?
- Où se trouve, selon vous, le narrateur ?
- A quel fait étrange et surnaturel le narrateur est-il confronté ?
- Relevez les termes qui expriment les sensations du narrateur. Comment sont-ils organisés ?
- Quelle impression le lecteur ressent-il face à cette progression dans l'intensité des sensations du narrateur ?
- Dans quelle situation le narrateur se trouve-t-il à la fin de cet extrait ?
- Qu'envisage-t-il de vérifier ?

Faire le point

Dans le récit fantastique, le narrateur, en exprimant son imaginaire, ébranle le lecteur dans ses certitudes liées aux apparences et provoque en lui trouble et questionnement chez ce dernier.

Expression écrite

Rédigez une fin au récit en décrivant les perceptions et les réactions que le narrateur aura face à la glace.

elbassair.net

Qui sait ?

Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire enfin ce qui m'est arrivé ! Mais le pourrai-je ? l'oserai-je ? cela est si bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou!

Si je n'étais sûr de ce que j'ai vu, sûr qu'il n'y a eu, dans mes raisonnements, aucune défaillance, aucune erreur dans mes constatations, pas de lacune dans la suite inflexible de mes observations, je me croirais un simple halluciné, le jouet d'une étrange vision.

Après tout, qui sait?

Je suis aujourd'hui dans une maison de santé; mais j'y suis entré volontairement, par prudence, par peur ! Un seul être connaît mon histoire. Le médecin d'ici. Je vais l'écrire. Je ne sais trop pourquoi? Pour m'en débarrasser, car je la sens en moi comme un intolérable cauchemar.

La voici:

J'ai toujours été un solitaire, un rêveur, une sorte de philosophe isolé, bienveillant, content de peu, sans aigreur contre les hommes et sans rancune contre le ciel. J'ai vécu seul, sans cesse, par suite d'une sorte de gêne qu'insinue en moi la présence des autres. Comment expliquer cela ? Je ne le pourrais. Je ne refuse pas de voir le monde, de causer, de dîner avec des amis, mais lorsque je les sens depuis longtemps près de moi, même les plus familiers, ils me lassent, me fatiguent, m'énervent, et j'éprouve une envie grandissante, harcelante, de les voir partir ou de m'en aller, d'être seul.

Cette envie est plus qu'un besoin, c'est une nécessité irrésistible. Et si la présence des gens avec qui je me trouve continuait, si je devais, non pas écouter, mais entendre longtemps encore leurs conversations, il m'arriverait, sans aucun doute, un accident. Lequel ?

Ah ! qui sait ? Peut-être une simple syncope? oui! probablement ! J'aime tant être seul que je ne puis même supporter le voisinage d'autres êtres dormant sous mon toit.. Ah ! le sommeil des autres m'est plus pénible encore que leur parole. Et je ne peux jamais me reposer, quand je

elbassair.net

sais, quand je sens, derrière un mur, des existences interrompues par ces régulières éclipses de la raison.

Pourquoi suis-je ainsi ? Qui sait ?

La cause en est peut-être fort simple: je me fatigue très vite de tout ce qui ne se passe pas en moi.

Nous sommes deux races sur la terre. Ceux qui ont besoin des autres, que les autres distraient, occupent, reposent, et que la solitude harasse, épuise, anéantit et ceux que les autres, au contraire, lassent, ennuient, gênent, tandis que l'isolement les calme, les baigne de repos dans l'indépendance et la fantaisie de leur pensée.

En somme, il y a là un normal phénomène psychique. Les uns sont doués pour vivre en dehors, les autres pour vivre en dedans. Moi, j'ai l'attention extérieure courte et vite épuisée, et, dès qu'elle arrive à ses limites, j'en éprouve dans tout mon corps et dans toute mon intelligence un intolérable malaise.

Il en est résulté que je m'attache, que je m'étais attaché beaucoup aux objets inanimés qui prennent, pour moi, une importance d'êtres, et que ma maison était devenue un monde où je vivais d'une vie solitaire et active, au milieu de choses, de meubles, de bibelots familiers, sympathiques à mes yeux comme des visages. Je l'en avais emplie peu à peu, je l'en avais parée, et je me sentais, dedans, content, satisfait, bien heureux.

G. de Maupassant, *Qui sait ?* 1890.

Observation

- Observez le titre et les références du texte : quelles hypothèses de sens pouvez-vous faire ?

Lecture analytique

- Qui est le narrateur ?
- A qui s'adresse-t-il ?
- De qui et de quoi parle-t-il ?
- Relevez le type de phrases dans le premier paragraphe. Pourquoi le narrateur utilise-t-il des phrases interrogatives ?

elbassair.net

- Pourquoi le narrateur répète-t-il la question « Qui sait ? » ?
- Comment présente-t-il l'espèce humaine dans le texte ?
- Comment justifie-t-il les catégories d'êtres qu'il présente ?
- Dans quelle catégorie d'êtres se range-t-il ?
- Le narrateur avance-t-il des arguments raisonnablement convaincants ?
- Quelle conséquence subit-il ?

Faire le point

En mettant en scène un personnage mal à l'aise dans son époque et son milieu, le genre fantastique introduit le lecteur dans le monde obscur des pulsions. C'est pour cela que l'écriture fantastique a été considérée comme une anticipation littéraire des découvertes de la psychanalyse.

Expression écrite

En une vingtaine de lignes, imaginez une suite à ce récit dans laquelle vous introduirez une phénomène fantastique en rapport avec l'aspect psychologique du narrateur.

elbassair.net

SYNTHESE ET ACTIVITES

Retenir

Dans le récit fantastique, l'action commence au cœur d'un univers quotidien ou familier, jusqu'à l'irruption d'un élément ou d'un fait inexpliqué. textes p. 180, 182.

Le récit relayé (récit encadré) par un narrateur-relais (enquêteur ou témoin) est ancré dans la situation de l'énonciation (présence du pronom personnel « je ») ; textes p. 182, 196, 199, 208, 210.

Les verbes exprimant la perception , le doute, la certitude, l'hésitation…, les adjectifs renforçant une description et un champ sémantique de la peur, de l'angoisse, de l'incompréhension, laissent planer le doute sur l'objectivité du témoignage du narrateur-relais. texte p. 190.

Le récit fantastique contient aussi des indices qui indiquent un brouillage entre les domaines traditionnellement séparés par la raison (inanimé/animé; objet/représentation; animal/homme; vie/mort ; etc.). Ces indices renvoient aux:

- personnages étranges, textes p. 184, 210.
- objets trompeurs, textes p. 187, 199, 208.
- lieux fermés propres à la surprise, textes p. 184, 201.
- troubles de la conscience. textes p.208, 210.

La fin brutale du récit (ou chute) n'apporte aucun élément suffisant à la compréhension du fait ou du phénomène. texte p.190.

Tous ces procédés ont un effet sur l'imagination du lecteur en qui vont naître troubles et questionnement.

Activité écrite

I/ Repérez les procédés d'écriture fantastique.

Les deux extraits qui suivent décrivent la même maison à quelques instants d'intervalle. Seul le regard du narrateur a changé. En fait, il est victime d'un « intersigne », pressentiment qui annonce la mort de celui qu habite cette maison.

elbassair.net

a) Quelles transformations rendent la deuxième description angoissante ? Relevez les mots appartenant au champ lexical de la vieillesse et de la mort.

b) Dans cette même description, relevez les mots qui désignent les sentiments éprouvés par le narrateur.

c) Quelles expressions et quelle ponctuation marquent son incertitude ? Relevez les adjectifs appréciatifs.

I/ L'aspect champêtre de cette maison, les croisées et leurs jalousies vertes, les trois marches de grès, les lierres et les roses qui s'enchevêtraient sur les murs jusqu'au toit, d'où s'échappait, d'un tuyau à girouette, un petit nuage de fumée, m'inspirent des idées de recueillement, de santé et de paix profondes.

II/ Était-ce bien la même maison que j'avais vue tout à l'heure ? Quelle ancienneté me dénonçaient maintenant les longues lézardes, entre les feuilles pâles ? –cette bâtisse avait un air étranger ; les carreaux illuminés par les rayons d'agonie du soir brûlaient d'une lueur intense ;; [...] Et la maison me sembla changée à donner le frisson, et les échos du lugubre coup de marteau, que je laissais tomber dans mon saisissement, retentirent, dans l'intérieur de cette demeure comme les vibrations d'un glas.

Villiers de l'Isle-Adam, *L'intersigne*, 1867

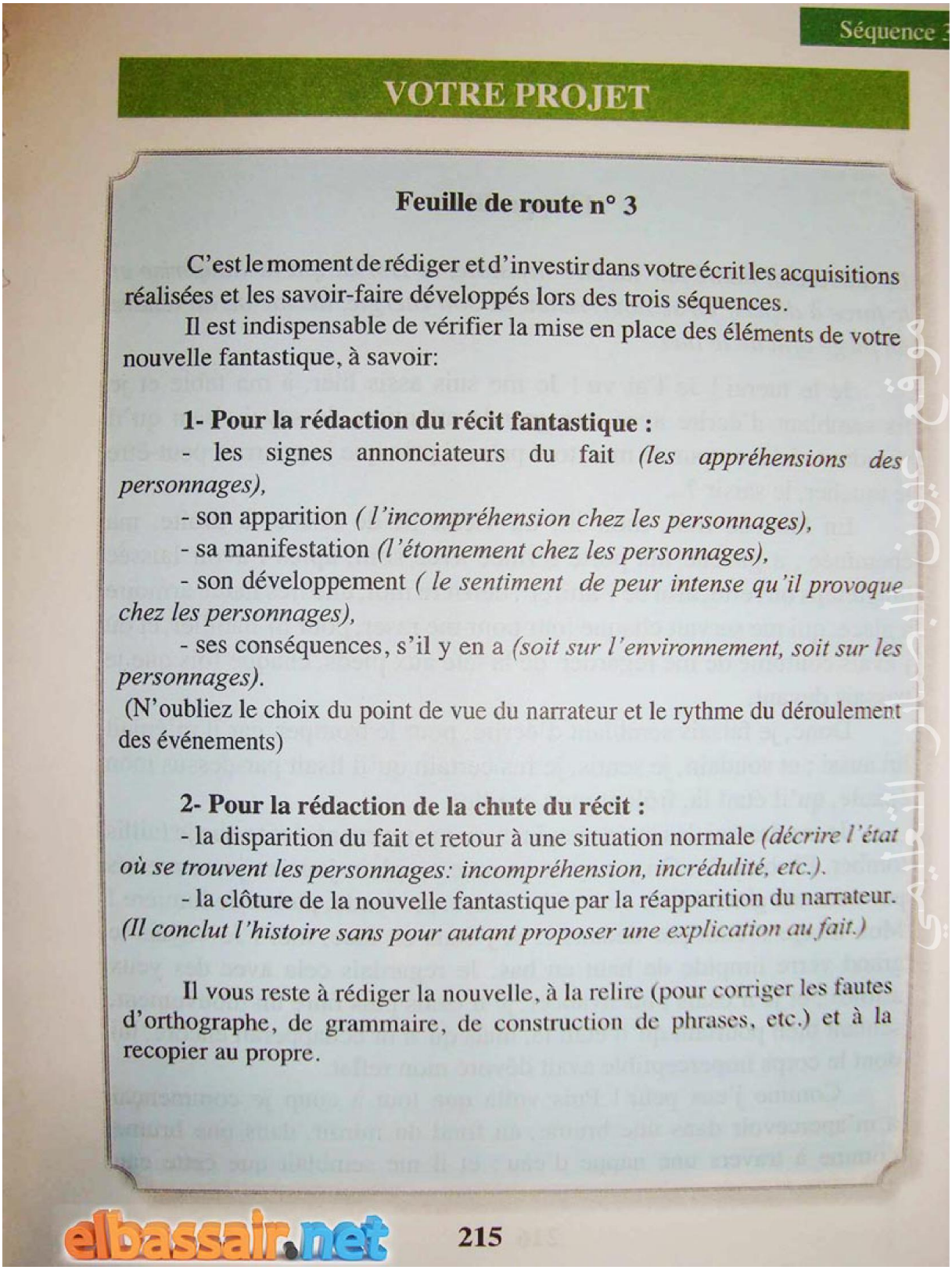
II/ Utilisez les procédés d'écriture fantastique.

Sur le modèle de l'activité précédente, réécrivez ce texte en faisant tous les changements nécessaires pour transformer cette « vision poétique » du narrateur en une apparition inquiétante.

Je m'approchais de la fenêtre pour regarder le jardin dont j'apercevais les arbres. Il était fort grand, ombragé, superbe. Un large chemin contournait un gazon où s'égrenait dans l'air un jet d'eau, entrait sous les massifs, en ressortait plus loin. Et tout à coup, là-bas, tout au fond, entre deux taillis d'arbustes, trois femmes apparurent. Elles marchaient lentement en se tenant par le bras, vêtues de longs peignoirs blancs bordés de dentelles. Deux étaient blondes et l'autre brune. Elles rentrèrent aussitôt sous les arbres. Je demeurai saisi, ravi devant cette courte et charmante apparition qui fit surgir en moi tout un monde poétique.

Guy de Maupassant, *L'ami Patience*, 1883

elbassair.net



VOTRE PROJET

Feuille de route n° 3

C'est le moment de rédiger et d'investir dans votre écrit les acquisitions réalisées et les savoir-faire développés lors des trois séquences.

Il est indispensable de vérifier la mise en place des éléments de votre nouvelle fantastique, à savoir:

1- Pour la rédaction du récit fantastique :

- les signes annonciateurs du fait *(les appréhensions des personnages),*
- son apparition *(l'incompréhension chez les personnages),*
- sa manifestation *(l'étonnement chez les personnages),*
- son développement *(le sentiment de peur intense qu'il provoque chez les personnages),*
- ses conséquences, s'il y en a *(soit sur l'environnement, soit sur les personnages).*

(N'oubliez le choix du point de vue du narrateur et le rythme du déroulement des événements)

2- Pour la rédaction de la chute du récit :

- la disparition du fait et retour à une situation normale *(décrire l'état où se trouvent les personnages: incompréhension, incrédulité, etc.).*
- la clôture de la nouvelle fantastique par la réapparition du narrateur. *(Il conclut l'histoire sans pour autant proposer une explication au fait.)*

Il vous reste à rédiger la nouvelle, à la relire (pour corriger les fautes d'orthographe, de grammaire, de construction de phrases, etc.) et à la recopier au propre.

elbassair.net

EVALUATION CERTTIFICATIVE

L' apparition

Le narrateur, hanté par un être invisible, le Horla, qui le vampirise et le force à dépérir en se nourrissant de son énergie, décide de lui tendre un piège afin de le tuer.

Je le tuerai ! Je l'ai vu ! Je me suis assis hier, à ma table et je fis semblant d'écrire avec une grande attention. Je savais bien qu'il viendrait rôder autour de moi, tout près, si près que je pourrais peut-être le toucher, le saisir ?...

En face de moi, mon lit, un vieux lit de chêne; à droite, ma cheminée ; à gauche ma porte fermée avec soin, après l'avoir laissée longtemps ouverte, afin de l'attirer ; derrière moi, une très haute armoire à glace, qui me servait chaque jour pour me raser, pour m'habiller, et où j'avais coutume de me regarder, de la tête aux pieds, chaque fois que je passais devant.

Donc, je faisais semblant d'écrire, pour le tromper, car il m'épiait lui aussi ; et soudain, je sentis, je fus certain qu'il lisait par-dessus mon épaule, qu'il était là, frôlant mon oreille.

Je me dressai, les mains tendues, en me tournant si vite que je faillis tomber. Eh bien ?... On y voyait comme en plein jour, et je ne me vis pas dans ma glace ! Elle était vide, claire, profonde, pleine de lumière ! Mon image n'était pas dedans… et j'étais en face, moi ! Je voyais le grand verre limpide de haut en bas. Je regardais cela avec des yeux affolés ; et je n'osais plus avancer, je n'osais plus faire un mouvement, sentant bien pourtant qu'il était là, mais qu'il m'échapperait encore, lui dont le corps imperceptible avait dévoré mon reflet.

Comme j'eus peur ! Puis voilà que tout à coup je commençai à m'apercevoir dans une brume, au fond du miroir, dans une brume comme à travers une nappe d'eau ; et il me semblait que cette eau

elbassair.net

glissait de gauche à droite, lentement, rendant plus précise mon image, de seconde en seconde. C'était comme la fin d'une éclipse. Ce qui me cachait ne paraissait point posséder de contours nettement arrêtés, mais une sorte de transparence opaque, s'éclaircissant peu à peu. Je pus enfin me distinguer complètement, ainsi que je le fais chaque fois en me regardant.

Je l'avais vu! L'épouvante m'en est restée, qui me fait encore frissonner.

Guy de Maupassant, *Le Horla*, 1887

Compréhension

- Dans quel état d'esprit le narrateur est-il ce jour-là ? Justifiez votre réponse.
- Y a-t-il, dans le texte, une tentative de communication verbale entre le narrateur et le fantôme ?
- Relevez les mots appartenant au champ lexical de la vision et dites quelle est l'importance du regard dans la perception du phénomène.
- Quelles expressions traduisent l'épouvante du narrateur ?
- Dans quelle partie du texte voit-on qu'il est paralysé par la peur ?
- Relevez, dans le cinquième paragraphe, les formules d'indécision marquant la difficulté à décrire l'inconnu ?
- Le lecteur est-il obligé de croire à cette manifestation surnaturelle ? Quelle autre interprétation peut-il donner à cette scène ?

Production

Certains croient que les cimetières sont des endroits hantés la nuit. Une personne de votre entourage, très superstitieuse, a été contrainte de passer très tard devant un de ces lieux. En une quinzaine de lignes, faites-la parler pour raconter les visions et les frayeurs qu'elle a eues.

elbassair.net

EXERCICES.

1- Conjuguez les verbes entre parenthèses, sachant que les deux premiers extraits sont coupés de la situation d'énonciation et que le troisième est une intervention du narrateur.

Extrait 1 :

Il n'est resté à Jean Valjean qu'une sœur plus âgée que lui, veuve, avec sept enfants, filles et garçons. Cette sœur (élever) Jean Valjean, et tant qu'elle (avoir) son mari, elle (loger) et (nourrir) son jeune frère. Le mari (mourir). Jean Valjean (venir) d'atteindre sa vingt-cinquième année. Il (remplacer) le père, et (soutenir) à son tour la sœur qui l'(élever).

Victor Hugo, *les misérables*

Extrait 2 :

Il arriva qu'un hiver fut rude. Jean Valjean n'avait pas de travail. La famille n'(avoir) pas de pain. Pas de pain et sept enfants.

Un dimanche soir, Maubert, boulanger, se (disposer) à se coucher, lorsqu'il (entendre) un coup violent dans la devanture grillée et vitrée de sa boutique. Il (arriver) à temps pour voir un bras passé à travers un trou fait d'un coup de poing dans la grille et dans la vitre. Le bras (saisir) un pain et l'(emporter). Maubert (sortir) en hâte ; le voleur (s'enfuir) à toutes jambes ; Maubert (courir) après lui et l'(arrêter). Le voleur (jeter) le pain, mais il (avoir) encore le bras ensanglanté. C'(être) Jean Valjean. Ceci se (passer) en 1795. Jean Valjean (être) déclaré coupable.

Victor Hugo, *les misérables.*

Extrait 3 :

Il y (avoir) dans la civilisation des moments de malheur redoutables ; ce sont ces moments où la pénalité (prononcer) un naufrage. Quel minute funèbre que celle où la société (s'éloigner) et (consommer) l'irréparable abandon d'un être pensant ! Jean Valjean (être condamné) à cinq ans de galère.

Victor Hugo, *les misérables*

2- Remplacez les pointillés par les connecteurs temporels qui conviennent : *puis, d'abord, enfin, lorsque, pendant que, avant que.*

Il prit … un petit chemin bordé d'arbustes fleuris, … traversa un pré … ses poursuivants ne le repèrent pas. Se sentit à l'abri , il tenta … d'envoyer un S.O.S. sur son téléphone portable …. qu' il scrutait les alentours.

elbassair.net

3- Relevez les indices temporels et précisez si leur repère est le moment de l'énonciation ou un autre élément de la phrase.

- Il arriva en juin 1815 et ne repartit qu'en mars de l'année suivante.
- Il y a deux ans, il est tombé malade a commencé à écrire un roman qu'il n'a terminé que cette année.
- Il neige depuis hier, mais la météo annonce qu'il fera beau demain.
- En octobre 1820, à l'aube, un jeune homme se présenta au château. A cette heure matinale, les domestiques dormaient encore.

4- Dans les extraits suivants, repérez les ellipses, les retours en arrière, les anticipations et les résumés d'action.

Extrait 1 :

Chancelant, il monta les blancs escaliers qui conduisaient à cette chambre où, le matin même, il avait couché dans un cercueil de velours et enveloppé de violettes, sa dame de volupté, sa pâlissante épouse, Véra, son désespoir. Il songeait à toute l'existence passée. Six mois s'étaient écoulés depuis ce mariage. N'était-ce pas à l'étranger, au bal d'une ambassade qu'il l'avait vue pour la première fois ?... Oui. Cet instant ressuscitait devant ses yeux, très distinct. Elle lui apparaissait là, radieuse. Ce soir-là, leurs regards s'étaient rencontrés. Ils s'étaient reconnus de pareille nature, et devant être unis à jamais.

A. Villiers de l'Isle-Adam, *Véra.*

Extrait 2 :

Donc, il fut tour à tour terrassier, valet d'écurie, scieur de pierres ; il cassa du bois, ébrancha des arbres, creusa un puits, mêla du mortier, lia des fagots, garda des chèvres sur une montagne, tout cela moyennant quelques sous, car il n'obtenait, de temps en temps, deux ou trois jours de travail qu'en se proposant à vil prix, pour tenter l'avarice des patrons et des paysans. Et maintenant, depuis une semaine, il ne trouvait plus rien et il mangeait un peu de pain, grâce à la charité des femmes qu'il implorait sur le seuil des portes, en passant le long des routes.

G. de Maupassant, *Le vagabond.*

5- Précisez quel est le point de vue adopté (externe, interne, omniscient) dans chaque extrait et indiquez les éléments qui permettent de les repérer.

Les marins pêchaient une nuit dans la baie, au mouillage. La pêche terminée, ils voulurent remonter l'ancre.. Mais tous les efforts réunis ne purent la ramener.

elbassair.net

219

Elle était accrochée quelque part. Pour la dégager l'un d'eux, hardi plongeur, se laissa couler le long de la chaîne. Quand il remonta, il dit à ses compagnons :

- Devinez en quoi était engagée notre ancre ?
- Hé ! Parbleu ! dans quelque roche.
- Non, dans les barreaux d'une fenêtre.

Les pêcheurs crurent qu'il était devenu fou.

A. Le Braz , *La légende de la mort.*

6- Dans chacun des extraits suivants, relevez les modalisateurs dans les propos du narrateur.

Extrait 1 :

Comme je m'approchais de la porte, une tâche de braise, partie du trou de la serrure, vint errer sur ma main et ma manche. Il y avait quelqu'un derrière la porte : on avait réellement frappé.

Cependant, à deux pas du loquet, je m'arrêtai court. Une chose me paraissait surprenante : la nature de la tâche qui courait sur ma main. C'était une lueur glacée, sanglante, n'éclairant pas. D'autre part, comment se faisait-il que je ne voyais aucune ligne de lumière sous la porte, dans le corridor? Mais en vérité, ce qui sortait ainsi du trou de la serrure m'a causé l'impression du regard phosphorique d'un hibou!

Villiers de L'Isle d'Adam, *Contes cruels.*

Extrait 2 :

Alors, pendant une heure, je me demandais anxieusement si je n'avais pas été le jouet d'une hallucination. Certes, j'ai eu un de ces incompréhensibles ébranlements nerveux, un de ces affolements du cerveau qui enfantent des miracles, à qui le Surnaturel doit sa puissance.

Et j'allais croire à une vision, à une erreur de mes sens, quand je m'approchai de la fenêtre. Mes yeux, par hasard, descendirent sur ma poitrine. Mon dolman était plein de longs cheveux de femme qui s'étaient enroulés aux boutons ! Je les saisis un à un et je les jetai dehors avec des tremblements dans les doigts.

Guy de Maupassant, *Apparition*, 1883

elbassair.net

ANNEXE: 02

Grille d'analyse des manuels

PRESENTATION DU MANUEL

Domaine : ..... … Auteurs (noms, fonctions)…….....
Niveau /Classe : .....
.....
..... Titre : ....
Éditeur/Date de parution : .....
.....
Nb de. Pages..... Prix..... Poids……..

CRITERES TECHNIQUES ET PRATIQUES

Critères	OUI	NON
Format adapté		
manipulation aisée		
Page de couverture est-elle attrayante?		
Mise en page esthétique et fonctionnelle (harmonie, cohérence, points de repère propres à susciter la curiosité)		
Repérage aisé (table des matières, sommaire, lexique, index, glossaire, code couleurs, typographie, encadrés, logos)		
Qualité des illustrations (diversité, fonction esthétique, fonction informative)		
Lisibilité : vocabulaire et syntaxe adaptés, densité de l'information		
Intentions des auteurs clairement annoncées		
Diversité de l'information et des « points de vue »		
Conseils d'utilisation pour l'enseignant		
Conseils d'utilisation pour l'élève		
Bibliographie pour le maître et pour l'élève		

CRITERES DIDACTIQUES

Critères	OUI	NON
Le manuel propose:		
des contenus conformes aux programmes		
une progression adaptée au cycle		
une démarche explicite		
des situations déclenchantes mettant l'élève en recherche active		
Y a-t-il adéquation entre l'approche retenue et le contenu du manuel ?		
une variété des supports d'information (textes documentaires, textes littéraires , photographies,schémas, dessins, graphiques)		
des exercices d'entraînement en nombre suffisant		
des exercices de renforcement		
des situations de réinvestissement		
Est-il adapté aux contraintes temporelles (volume horaire, rythme) ?		

un dispositif de remédiation (pistes de relance, outils pour les études dirigées)		
des aspects ludiques		
Les activités proposées sont-elles interactives ?		
Permet-il l'acquisition d'un savoir culturel diversifié ?		
l'ouverture sur le quotidien		
les problèmes d'actualité		
Permet-il de connaitre Autrui?		
Est-il un bon reflet de la société algérienne et française? Permet-il d'introduire une pédagogie interculturelle?		
la diversité des élèves (centres d'intérêt, façons d'apprendre)		

CRITERES SPÉCIFIQUES

Proposition de critères

DÉCOUVERTE DU MONDE	OUI	NON
Le manuel propose-t-il une approche des problèmes contemporains ?		
Le manuel propose-t-il des documents récents ?		
Le manuel propose-t-il des pistes de travail prenant en compte l'environnement proche de l'école ? (...)		

ÉDUCATION ARTISTIQUE	OUI	NON
Le manuel est-il axé sur les techniques, sur la démarche, ou équilibre-t-il les deux approches ?		
Propose-t-il des activités de perception et de production favorisant l'apport culturel ?		
Le manuel propose-t-il des activités concrètes et réalistes (matériel, espace...) ? (...)		

ANNEXE :03

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Madame, Monsieur, nous effectuons une enquête dans le cadre de la préparation de notre thèse de doctorat en didactique et nous vous demandons de bien vouloir répondre aux quelques questions suivantes.

Nous vous remercions vivement de votre participation !

NB : N'hésitez pas à diffuser ce questionnaire à d'autres enseignants. Merci !

I/ Enseignant : Identification

1 – Vous êtes ?

Un homme ☐ Une femme ☐

2 – Veuillez s'il vous plaît cocher la (s) case (s) correspondant (s) au (x) diplôme (s) que vous avez obtenu (s).

Licence ☐

Master ☐

Ingéniorat ☐

Magister ☐

Autre (s) précisez…….

3 – Vous avez ?

Moins de 25 ans ☐ de 25 à 35 ans ☐ De 36 à 45☐ De 46à 55ans ☐ Plus ☐

4 – Depuis combien d'années enseignez-vous ?

1-2ans	3-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	+40ans

1

5 – Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?

1er AS ☐ 2ème AS ☐ 3ème AS ☐

6 – Depuis le début de votre carrière, pensez-vous que votre pratique enseignante a évolué ?

Oui ☐ Non ☐

II Matière enseignée, comportement des apprenants, Manuel, Pratiques de classe

7 – Combien d'élèves avez-vous par classe ?

20 à 30 élèves	31 à 40	41 à 50	51 à 60 élèves

8 – Quelle(s) langue(s) parlez-vous en classe ?

Français ☐ Français-Arabe ☐

9 – Quel genre de comportement ont vos élèves vis-à-vis de la matière enseignée

Favorable Plus ou moins favorable Défavorable

10 – Estimez-vous que le volume horaire de la matière est :

Suffisant ☐ Insuffisant ☐

11 – En classe, utilisez-vous le manuel scolaire ?

Oui ☐ Non, précisez ☐

……..

.....

12 – Vos élèves disposent –ils d'un manuel scolaire ?

Oui ☐ Non ☐

13 – Donnez votre appréciation sur l'aspect matériel des manuels en mettant une croix dans la case qui convient:

	Réponses et pourcentage															
Manuel	Couverture				Façonnage				Reliure				Couleur			
	(-)	%	(+)	%	(-)	%	(+)	%	(-)	%	(+)	%	(-)	%	(+)	%
1 AS																
2 AS																

3 AS																

14 – Selon vous, quelles sont les principales qualités des manuels ?

Proposition	**Réponses**	**Pourcentage**
Non-réponse		
Riches de textes		
Thèmes riches		
Abordables		
Font gagner du temps		
Hors sujet		

15 – Les manuels sont-ils conforment aux programmes et aux objectifs de l'enseignement du FLE **?**

Oui ☐ Non ☐

16 – Les manuels accordent-ils une place importante à la littérature ?

Oui ☐ Non ☐

17 – Etes –vous personnellement favorable au recours à la littérature dans l'enseignement du FLE ?

Oui ☐ Non ☐

18 – Les textes littéraires des manuels sont-ils à la portée des élèves, adaptés à leurs capacités et à leurs besoins?

Oui ☐ Non ☐

19 – Demandez-vous à vos élèves de lire à haute voix ?

Oui ☐ Non ☐

20 – D'après vous la lecture littéraire permet de :

Propositions	Réponse
Eveiller la curiosité des élèves	
Initier les élèves à la lecture	
Motiver les élèves à apprendre le français	

21 – Proposez-vous des activités littéraires à vos élèves autres que celles des manuels ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, donnez quelques exemples :

……
……

22 – Vos élèves s'intéressent-ils aux pratiques littéraires (jouer des scènes, lire et/ou écrire de la poésie, organiser des journées littéraires etc.),

Oui ☐ Non ☐

23 - Selon vous, la littérature peut- être un moyen efficace pour enseigner le FLE?

Oui Non

24 – Quelles sont les connaissances, les compétences fondamentales que les élèves développeront par le biais des pratiques littéraires ?

Compétence linguistique

Compétence culturelle

Compétence orale / écrite

Compétence scripturale

25 – Les manuels interpellent- ils la problématique inter-trans-culturelle ?

Oui ☐ Non ☐

26 – La compétence interculturelle/transculturelle est-elle importante en classe de FLE ?

Oui ☐ Non ☐

27 – Les manuels reflètent-ils les valeurs humaines, universelles (respect de l'Autre, la lutte contre les préjugés et les stéréotypes, le rejet, la haine et l'indifférence etc.)

Oui ☐ Non ☐

- Si oui, donnez des exemples
  ……
  ……
  ……

28 – Les manuels ont-ils été compilés en fonction des attentes et les besoins des élèves ?

Oui ☐ Non ☐

29 – Est-ce que les manuels actuels ont une influence réelle sur les élèves ?

Oui ☐ Non ☐

30 – Selon vous si on doit refaire les manuels c'est autour de:

Prositios	**Manuel**		
	1AS	**2AS**	**3AS**
Aspect matériel			
Textes supports			
Thèmes			
Activités			
Questionnaires des textes			
Total			

Merci de votre collaboration

5

Résumé

Ce travail s'inscrit dans un cadre didactique de l'enseignement/apprentissage du FLE dans une approche interculturelle/transculturelle. Dans une dynamique de rénovation et de modernisation de l'enseignement/apprentissage du FLE, le manuel scolaire apparaît comme l'outil principal que l'enseignant et l'apprenant utilisent pour atteindre les objectifs pédagogiques opérationnels afin d'obtenir le rendement scolaire escompté. Dans un premier temps, cette thèse cherche à clarifier certaines notions afin d'en bonifier les assises théoriques et de mieux comprendre la manière dont les manuels du secondaire prennent en compte les recherches en didactique des langues et sur l'articulation de l'enseignement du FLE, pratiques littératraires et compétences interculturelles/transculturelles puis nous avons analysé le contenu des manuels du secondaire à partir de critères que nous avons définis. A l'issue de ce travail de recherche, la question de l'enseignant est capitale car elle a une influence directe sur l'acquisition des compétences et des apprentissages scolaires.

Mots-clés: compétences: culturelle, interculturelle, transculturelle, pratiques littéraires, enseignement/apprentissage, français langue étrangère.

Abstract

This work is part of a didactical framework of teaching / learning of FLE in an intercultural / transcultural approach. In a spirit of renewal and modernization of french as foreign language teaching / learning, the textbook appears as the main tool that the teacher and the learner use to achieve the operational pedagogical objectives in order to obtain the expected academic performance. As a first step, this thesis seeks to clarify certain notions in order to improve the theoretical basis and to better understand the way in which secondary textbooks take into account the research in language didactics and on the articulation of the teaching of languages. FLE, literary practices and intercultural / transcultural competences, then analyzed the content of secondary textbooks based on criteria we have defined. At the end of this research work, the question of the teacher is crucial because it has a direct influence on the acquisition of skills and learning.

Keywords: skills: cultural, intercultural, transcultural, literary practices, teaching / learning, French as a foreign language.

الملخص

هذا العمل كونه جزء من إطار تعليمي للتدريس / التعلم الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) في نهج بين الثقافات / عبر الثقافات. بروح من تجديد وتحديث تدريس و تعليم هذه اللغة ، ويظهر الكتاب المدرسي كأداة رئيسة يستخدمها المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية التشغيلية من أجل الحصول على الأداء الأكاديمي المتوقع. كخطوة أولى ، تسعى هذه الأطروحة إلى توضيح مفاهيم معينة من أجل تحسين الأساس النظري وفهم أفضل للطريقة التي تأخذ بعين الاعتبار بها الكتب المدرسية في الطور الثانوي و التي تعتبر محل البحث في الدراسات التعليمية لتدريس وتعليم الفرنسية كلغة أجنبية ، بالاعتماد على الممارسات الأدبية والكفاءات بين الثقافات / عبر الثقافات ، ثم تحليل محتوى الكتب المدرسية في الطور الثانوي في الجزائر على أساس المعايير التي حددناها. في نهاية هذا العمل البحثي يعد دور الأستاذ مهما للغاية،لأن له تأثير مباشر على إكساب مهارات التعلم للمتلقي.

الكلمات المفتاحية:

المهارات، الممارسات الثقافية، بين الثقافات، الثقافات، الممارسات الأدبية، التدريس / التعلم، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.