

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Kasdi Merbah Ouargla

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Lettres et Langue Française



Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat ès sciences

Option : Didactique

**Didactique du texte littéraire et la
question de la typologie textuelle en FLE :
cas des manuels de FLE du Moyen en Algérie**



Présentée et soutenue publiquement par

Mme.Imane BENDJEDIA

Sous la direction du

Pre. Dalila ABADI

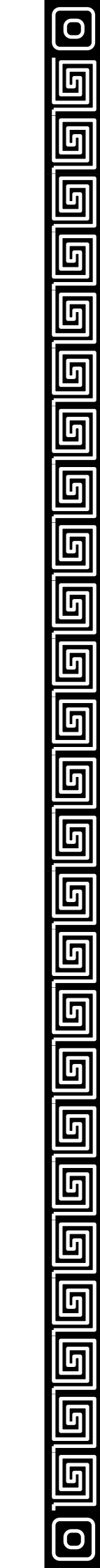
Jury

M.Foudil DAHOU	Prof émérite, U.Kasdi Merbah Ouargla	Président
Mme.Dalila ABADI	Prof, U.Kasdi Merbah Ouargla,	Rapporteur
M.Abderrahim HAMLAOUI	Prof, U.Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
Mme.Louisa HACHANI	MCA, U.Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
Mme.Asma BAYET	Prof. U. Hamma LAKHDAR El -Oued	Examineur
Mme.Ouassila CHIHANI	MCA, U.Hamma LAKHDAR EL -OUED	Examineur

Année universitaire : 2025 – 2026

**Didactique du texte littéraire et la
question de la typologie textuelle en FLE :
cas des manuels de FLE du Moyen en Algérie**

Imane BENDJEDIA



Dédicace

Je dédie ce travail en premier lieu à ma très chère mère elhadja Aicha, car sans sa présence, ses prières et son soutien toute ma vie n'aurait de raison d'être,

Je le dédie également à:

Mon père, mon frère, et mon époux: trois piliers incontournables autour de moi

Mes deux très chères sœurs: Elhadja Rahma et Selma, et Leurs époux, deux autres frères à Med Saber, à mes neveux et mes nièces,

Aux membres de mes familles: Bendjédia, Chouiref, Mouffok, Abdessemed et Behtita ,

A l'âme de Tata Habibti

Aux prunelles de mes yeux, ARZAKI WA AMANATI et à leur amour inconditionnel

Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait jamais pu être réalisé sans la collaboration et l'aide de personnes à qui je voudrai témoigner mes sincères remerciements et ma profonde gratitude.

Je tiens à exprimer ma profonde et sincère reconnaissance à ma directrice de recherche Pr. Dalila ABADI, pour ses grandes qualités humaines et académiques. Sa bienveillance, son écoute et sa disponibilité inconditionnée ont été pour moi d'un soutien précieux tout au long de ce travail. Son encadrement rigoureux, ses orientations pertinentes et ses conseils avisés ont été déterminants dans l'élaboration de ce travail de recherche. Merci de m'avoir permis de comprendre que rigueur et souplesse peuvent se rejoindre en matière de recherche scientifique.

Mes sincères remerciements s'adressent, également, à mon enseignant le professeur émérite Pr. Dahou pour l'ensemble des années d'enseignement dont j'ai bénéficié, pour son engagement constant et son accompagnement qui ont largement contribué à ma formation; qu'il trouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

Je n'oublie pas d'exprimer ma reconnaissance envers tous mes enseignants qui m'ont, un jour ou l'autre, appris un mot.

Mes remerciements s'adressent, également, aux membres de jury pour l'intérêt qu'ils portent à ce travail, et pour l'honneur qu'ils me font d'avoir accepté de le lire et de l'évaluer.

Mes remerciements à:

Mes collègues Mme. Hachani, M.Hamlaoui, M.Dridi, Mme. Amarni, Mme. Bouari, Melle. Henka, M.Douis,

Mes amis Sabrina, Massika, F.Z Cherfaoui, A.Marir, W.Laaref,

Mes étudiants,

Je tiens vivement à remercier les membres de ma famille pour leur soutien moral, leur patience et leurs encouragements incessants.

Enfin, que tous ceux qui, ayant contribué à cette réalisation, de près ou de loin trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude

Table des matières

Dédicace	1
Remerciements.....	2
Table des matières.	Erreur ! Signet non défini.
Introduction	11
Chapitre I : Le contexte de l'enseignement du FLE au cycle Moyen en Algérie (2004-2009)	15
1.1. La réforme éducative de 2003 et la mise en œuvre des nouveaux programmes (2004)	16
1.2. Les finalités et objectifs du FLE au cycle Moyen	18
1.3. Cadre pédagogique de l'enseignement du FLE au cycle Moyen	20
1.3.1. Évolution des méthodes et des approches didactiques.....	21
1.3.2. L'approche par compétences (APC) et la pédagogie de projet.....	23
1.3.3. L'APC comme fondement du renouveau didactique en FLE	25
1.4. Les compétences visées dans le manuel de FLE	27
1.4.1. La compétence communicationnelle	28
1.4.2. La compétence textuelle	29
1.4.3. La compétence linguistique	29
1.4.4. Les compétences transversales	31
1.5. La place du texte littéraire dans les instructions officielles	32
Chapitre II : Architecture et organisation des manuels de FLE au cycle Moyen (2004-2009)	35
2.1. Présentation générale des manuels scolaire du cycle Moyen	36
2.1.1. Contexte d'élaboration et principes directeurs.....	36
2.1.2. Organisation matérielle et structure interne	37
2.2. Organisation du contenu didactique	38
2.2.1. Les activités de compréhension et d' expression	41
2.2.1.1. Les activités de compréhension	41
2.2.1.2. Les activités d'expression	42
2.2.2. Les principales rubriques du manuel	43
2.2.2.1. Lecture.....	43
2.2.2.2. Grammaire pour lire et écrire	43
2.2.2.3. Production écrite	44
2.2.2.4. Poésie	44
2.2.2.5. Lectures -plaisir	44
2.2.2.6. Évaluation	44

2.3. Analyse comparative des manuels par niveau	45
2.3.1. Le manuel de 1ère année Moyen ne (1AM)	46
2.3.2. Le manuel de 2ème année Moyen ne (2AM).....	48
2.3.3. Le manuel de 3ème année Moyen ne (3AM).....	51
2.3.4. Le manuel de 4ème année Moyen ne (4AM).....	52
2.4. La typologie textuelle dans les manuels	54
2.4.1. Types de textes présents dans le corpus.....	55
2.4.2. Répartition et représentativité des types textuels	56
2.5. La lisibilité des manuels.....	59
2.6. Les illustrations dans les manuels.....	63
2.6.1. Fonctions et représentativité des supports iconographiques	63

Chapitre III : Le texte littéraire dans les manuels de FLE du cycle Moyen (2004-2009)..... 68

3.1. Cadre théorique: le texte littéraire en didactique du FLE.....	69
3.1.1. Définition et spécificité du texte littéraire	69
3.1.2. Le rôle du texte littéraire dans l'apprentissage d'une langue étrangère	71
3.2. Approches didactiques du texte littéraire	72
3.2.1. L'approche communicative	73
3.2.2. L'approche actionnelle	74
3.2.3. L'approche interculturelle	76
3.3. Enjeux pédagogiques du texte littéraire.....	78
3.3.1. Développer la compréhension	78
3.3.2. Lire pour écrire: le texte littéraire comme modèle scriptural	79
3.3.3. Lire pour s'ouvrir à l'Autre: dimension culturelle et axiologique... 80	
3.4. Présence et traitement du texte littéraire dans les manuels	81
3.4.1. Les genres narratifs (roman , nouvelle, conte, récit , légende)	82
3.4.2. Les genres poétiques et argumentatifs (poésie, fable)	85
3.4.3. Les genres dialogués et hybrides (théâtre, bande dessinée BD) ... 86	
3.5. Répartition et représentativité des textes littéraires dans les manuels 88	
3.5.1. Répartition par niveau et par manuel.....	89
3.5.2. Représentativité des genres dans les textes supports de lecture . 93	
3.5.3. Représentativité des genres dans les textes supports d' exercices	95
3.5.4. Fonctions attribuées au texte littéraire	97
3.5.5. Représentativité des auteurs	100
3.6. Texte littéraire et développement des compétences	103

3.6.1. Texte littéraire et compétences linguistiques	104
3.6.2. Texte littéraire et compétences communicationnelles.....	107
3.6.3. Texte littéraire et compétences textuelles.....	111
3.6.4. Texte littéraire et compétences culturelles.....	114
3.7. Texte littéraire, thèmes et valeurs.....	116
3.7.1. Les thématiques dominantes	116
3.7.2. Les valeurs véhiculés dans les manuels	121
Chapitre IV : Typologie textuelle en FLE et son inscription dans les manuels du cycle Moyen (2004-2009)	125
4.1. Cadre théorique de la typologie textuelle.....	126
4.1.1. Définition et fondements conceptuels	126
4.1.2. Principes d'organisation des types textuels	130
4.2. Les principaux types de textes en didactique du FLE.....	133
4.2.1. Le texte narratif	135
4.2.2. Le texte descriptif	139
4.2.3. Le texte explicatif.....	141
4.2.4. Le texte injonctif	144
4.2.5. Le texte argumentatif	147
4.3. Typologie textuelle et développement des compétences.....	152
4.3.1. Typologie textuelle et compétences linguistiques	154
4.3.2. Typologie textuelle et compétences communicationnelles	159
4.3.3. Typologie textuelle et compétences textuelles.....	166
4.3.4. Typologie textuelle et compétences culturelles.....	174
4.4. La typologie textuelle dans les programmes officiels (2004–2009).....	176
4.5. Enjeux didactiques de la typologie textuelle au cycle Moyen	178
Conclusion	182
Bibliographie.....	189
Liste des tableaux et graphiques	198
Annexe.....	200
Résumé	239

Introduction

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère en Algérie, particulièrement au niveau du cycle Moyen , occupe une place stratégique dans le parcours scolaire des élèves. Il constitue un moment charnière où se consolident les bases linguistiques acquises au primaire et où s'élaborent les premières compétences discursives complexes nécessaires à la poursuite de la scolarité. Même s'il est officiellement considéré comme une langue étrangère, le français conserve en Algérie un statut sociolinguistique particulier : il est présent dans l'administration, les médias, la vie scientifique et professionnelle, et représente souvent une langue d'accès au savoir, à la modernité et à la mobilité sociale. Cette présence, à la fois institutionnelle et sociale, confère au français une valeur symbolique et fonctionnelle qui dépasse les frontières strictes d'une langue étrangère scolaire.

Depuis la réforme éducative de 2003, les programmes de FLE ont été repensés afin de répondre aux exigences d'un enseignement centré sur les compétences et orienté vers la communication. Les instructions officielles introduisent une double orientation : l'approche communicative, qui vise le développement de compétences de compréhension et de production dans des situations authentiques, et l'approche actionnelle, qui place l'élève au cœur d'un dispositif où il doit agir, accomplir des tâches et mobiliser la langue comme instrument pour résoudre des problèmes. Dans ce cadre, l'enseignement du français n'est plus réduit à la transmission de règles grammaticales ou de listes lexicales, mais devient un processus dynamique de construction de compétences langagières, culturelles et discursives.

Dans cette logique renouvelée, le manuel scolaire, généralisé à partir de 2004, joue un rôle fondamental. Il constitue l'outil de référence pour l'enseignant, le support stable autour duquel s'articule la progression annuelle et la médiation pédagogique. Il fournit les textes, les images, les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale, les exercices d'étude de la langue et les tâches communicatives. Plus encore, le manuel scolaire façonne la vision que les apprenants se font de la langue française : il en détermine les usages valorisés, les formes de discours rencontrées et les représentations culturelles véhiculées. De ce fait, analyser les manuels de FLE ne revient pas simplement à étudier un document ; c'est interroger le cœur du dispositif d'enseignement-apprentissage, repérer comment les programmes ont été traduits en supports pédagogiques concrets et comprendre comment ces supports influencent les pratiques de classe et les apprentissages.

Dans ce dispositif, le texte littéraire occupe une place particulière et essentielle. Il se distingue des autres supports par sa richesse expressive, par sa capacité à susciter l'émotion, l'imagination et la réflexion, et par la diversité de situations

de communication qu'il met en scène. La littérature, dans un manuel de FLE, ne se réduit pas à un simple prétexte pour faire travailler la langue : elle est un espace où se croisent langue, culture, créativité et sens. Les textes littéraires offrent aux apprenants une exposition à des ressources langagières variées : vocabulaire imagé, registres différents, formes syntaxiques complexes, voix narratives, rythmes, procédés stylistiques. Ils permettent d'élargir l'univers culturel des élèves en les ouvrant à des récits, des personnages, des situations qui leur donnent accès à d'autres imaginaires mais aussi à des questions humaines universelles.

Le texte littéraire contribue aussi à la formation intellectuelle de l'apprenant. Par sa dimension polysémique, il invite à l'interprétation, à l'inférence, à la comparaison, au débat d'idées. Il favorise le développement de compétences cognitives essentielles : analyser, déduire, argumenter, reformuler. En ce sens, il participe pleinement à la construction d'un lecteur actif et autonome. Il permet aussi, contrairement à des documents strictement informatifs, d'intégrer une dimension esthétique dans l'apprentissage du FLE, en familiarisant l'élève avec la beauté du langage, la musicalité du texte et la force évocatrice des mots.

Parallèlement à cela, la typologie textuelle occupe une place déterminante dans la progression scolaire du FLE. Elle offre aux élèves des repères pour comprendre comment les textes fonctionnent, comment ils sont organisés et quelles intentions communicatives ils portent. Connaître les structures du récit, les caractéristiques de la description, les mécanismes de l'explication, de l'argumentation ou de l'injonction permet à l'apprenant non seulement de mieux lire, mais aussi de mieux écrire. La typologie textuelle donne un cadre structurant qui aide à organiser le discours, à l'articuler, à en assurer la cohérence et la cohésion. Elle constitue donc une étape essentielle dans la formation d'un sujet scripteur compétent.

La rencontre entre le texte littéraire et la typologie textuelle constitue un enjeu didactique majeur dans l'enseignement du FLE. Le littéraire mobilise naturellement plusieurs types textuels : un récit peut contenir des descriptions, un poème peut présenter une argumentation implicite, un conte peut intégrer une injonction ou une explication. De ce fait, le texte littéraire représente un terrain privilégié pour faire découvrir et manipuler les différents types textuels de manière contextualisée et signifiante. L'exploitation didactique de cette articulation est cruciale : elle permet à l'élève de comprendre que les types de discours ne sont pas des catégories abstraites, mais des réalités vivantes, intégrées dans des œuvres culturelles. Ainsi, l'étude combinée du texte littéraire et de la typologie textuelle a un potentiel considérable pour renforcer la compréhension, enrichir le vocabulaire, améliorer la production écrite et développer la compétence communicative globale de l'apprenant.

Cependant, tout l'enjeu de cette recherche consiste à déterminer si ce potentiel est réellement exploité dans les manuels algériens de FLE du cycle Moyen publiés entre 2004 et 2009, et si la relation entre texte littéraire et typologie textuelle est cohérente, structurée et conforme aux attentes programmatiques.

La problématique centrale consiste à analyser comment les manuels scolaires algériens du cycle Moyen , publiés entre 2004 et 2009 dans le cadre de la réforme éducative, ont articulé le texte littéraire et la typologie textuelle, et dans quelle mesure cette articulation répond aux objectifs pédagogiques fixés par les programmes officiels.

Dans cette perspective, trois sous-questions permettent d'approfondir l'analyse :

- Quelle place quantitative et qualitative est accordée au texte littéraire dans ces manuels, et selon quels critères pédagogiques les textes sont-ils sélectionnés et exploités ?
- Comment la typologie textuelle (narrative, descriptive, explicative, argumentative et injonctive) est-elle présentée, structurée et intégrée dans les apprentissages proposés aux élèves ?
- Existe-t-il une cohérence entre les textes choisis, les types textuels mobilisés et les activités proposées, de manière à favoriser le développement des compétences interprétatives, culturelles, linguistiques et scripturales des apprenants ?

C'est à partir de ces questionnements que se structure la problématique générale de la présente recherche. Celle-ci ne se limite pas à un simple inventaire des textes littéraires présents dans les manuels, mais cherche à en analyser la pertinence, la cohérence et les enjeux, tant au niveau de la sélection des œuvres que de leur exploitation pédagogique. Elle vise ainsi à évaluer, de manière critique et rigoureuse, la manière dont les manuels du cycle Moyen contribuent, à la formation de lecteurs compétents et de scripteurs capables de mobiliser différents types de discours. En ce sens, cette étude se situe au croisement de la didactique de la littérature, de la linguistique textuelle et de l'analyse des supports pédagogiques, et ambitionne d'apporter un éclairage sur le rôle joué par les manuels dans la construction des compétences en FLE au sein du système éducatif algérien.

Pour répondre à ces questions, plusieurs hypothèses orientent et structurent cette recherche. Dans un premier temps, il est possible de supposer que le texte littéraire, bien qu'officiellement valorisé dans les programmes du cycle Moyen , demeure relativement limité dans les manuels tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Sa présence pourrait ne pas refléter l'importance qui lui est attribuée

dans les instructions officielles, ce qui laisserait penser à une sélection partielle, parfois fragmentaire, des œuvres ou des extraits littéraires. Il est également envisageable que ces textes ne soient pas intégrés dans une véritable progression didactique, mais insérés ponctuellement, sans articulation claire avec les compétences visées ou sans continuité pédagogique entre les niveaux.

Une deuxième hypothèse réside dans la manière dont la typologie textuelle est prise en charge. Bien qu'elle constitue un axe majeur de l'enseignement du FLE et qu'elle soit explicitement mentionnée dans les programmes comme un outil de structuration des apprentissages, il est probable que sa mise en œuvre dans les manuels ne soit ni systématique ni clairement explicitée. Certains types textuels pourraient être abordés de manière implicite, sans que l'élève soit guidé vers une véritable identification de leurs caractéristiques. Il se peut également que certains types soient privilégiés au détriment d'autres, entraînant une représentation incomplète ou déséquilibrée de la typologie textuelle telle qu'elle est théoriquement prescrite.

Une troisième hypothèse concerne les activités pédagogiques proposées autour des textes littéraires. On peut raisonnablement penser que les exercices accompagnant les extraits littéraires se limitent souvent à une compréhension globale et superficielle, centrée sur la restitution d'informations immédiates plutôt que sur l'analyse des mécanismes textuels, des procédés stylistiques ou des enjeux discursifs. Cette tendance pourrait se traduire par une absence de travail sur les structures du texte, la construction du sens, la richesse lexicale ou les aspects culturels de l'œuvre. De même, les activités de production écrite pourraient se révéler peu fréquentes, ou insuffisamment liées au texte étudié, privant l'élève d'un réel entraînement à l'écriture structurée à partir de modèles littéraires.

Enfin, une dernière hypothèse repose sur l'existence d'un possible décalage entre les prescriptions officielles, qui visent une exploitation riche, variée et cohérente du texte littéraire et de la typologie textuelle, et leur traduction concrète dans les manuels scolaires. Ce décalage pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs : contraintes éditoriales, manque de formation des concepteurs, volonté de simplification excessive, ou encore difficulté à articuler de manière harmonieuse les exigences linguistiques, littéraires et communicationnelles. Une telle inadéquation risquerait alors de limiter la capacité des manuels à contribuer efficacement à la formation des compétences langagières et culturelles des apprenants, et pourrait influencer négativement les pratiques pédagogiques en classe.

Ainsi, ces hypothèses constituent des pistes d'analyse qui guideront l'examen approfondi du corpus et permettront d'évaluer dans quelle mesure les manuels de FLE du cycle Moyen parviennent, à intégrer pleinement le texte littéraire et

la typologie textuelle dans une démarche didactique cohérente et conforme aux attentes institutionnelles.

Afin de vérifier ces hypothèses, la présente recherche s'appuie sur une démarche méthodologique combinant à la fois une analyse qualitative et une analyse quantitative du corpus retenu. Ce corpus est constitué de l'ensemble des manuels algériens de français langue étrangère destinés au cycle Moyen et publiés entre 2004 et 2009. Ce choix chronologique n'est pas anodin : il correspond à la période qui suit immédiatement la réforme éducative de 2003, au cours de laquelle de nouveaux programmes et de nouveaux manuels ont été introduits dans le système scolaire. Étudier cette période permet ainsi d'observer la traduction concrète des orientations officielles dans les supports pédagogiques, au moment où s'opère une transformation importante des finalités et des méthodes d'enseignement du FLE.

L'analyse qualitative portera en premier lieu sur les textes littéraires présents dans les manuels : leur nature (conte, poésie, extrait romanesque, fable, théâtre, texte patrimonial ou contemporain), leur longueur, leurs caractéristiques stylistiques, ainsi que les valeurs culturelles et linguistiques qu'ils véhiculent. Il s'agira également d'examiner leur répartition selon les niveaux (1AM, 2AM, 3AM, 4AM), afin de déterminer si une progression pédagogique se dessine réellement dans le choix et l'exploitation de ces supports. Une attention particulière sera accordée à la fonction attribuée aux textes dans les séquences pédagogiques : servent-ils de déclencheurs pour des activités de compréhension ? De modèles pour la production écrite ? De supports culturels ? Ou ne disposent-ils que d'un rôle décoratif ou accessoire ?

L'étude intégrera ensuite une analyse des types textuels mobilisés dans les manuels et de la manière dont ils sont présentés et exploités. Cette dimension est fondamentale, car elle permet de comprendre si les manuels respectent les prescriptions officielles concernant la typologie textuelle, et si les élèves sont effectivement initiés à la diversité des formes discursives nécessaires à la maîtrise de la langue. Le travail consistera à identifier les types textuels présents à travers les textes littéraires, à analyser leur traitement (explicitation ou non des caractéristiques du type, exercices spécifiques permettant d'en reconnaître les traits, activités de réécriture ou de production fondées sur ces modèles), ainsi qu'à observer les éventuelles incohérences ou lacunes.

La démarche méthodologique inclura également une analyse systématique des activités pédagogiques proposées dans les manuels. Celles-ci seront étudiées selon plusieurs axes : les activités de compréhension (littérale, inférentielle, interprétative), les exercices d'étude de la langue (grammaire, conjugaison, lexique), les tâches de production écrite (réécriture, rédaction guidée ou libre), ainsi que les propositions d'exploitation culturelle ou interculturelle. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure ces activités permettent une véritable

appropriation des contenus littéraires et typologiques, ou au contraire si elles demeurent superficielles, répétitives ou insuffisamment cohérentes avec les textes étudiés.

Cette approche croisée, combinant analyse des supports textuels et analyse des dispositifs didactiques, permettra de dégager des tendances récurrentes dans la manière dont les manuels structurent le rapport des élèves au texte littéraire et à la typologie textuelle. Elle pourra mettre en évidence des régularités (par exemple la dominance de certains genres littéraires ou types textuels), mais également des déséquilibres, des manques, des incohérences ou des contradictions entre les objectifs affichés et les pratiques réellement proposées. L'intérêt de cette méthodologie est de fournir une évaluation rigoureuse et nuancée des manuels, non pas uniquement en termes de contenus, mais aussi en termes d'usage pédagogique potentiel et de capacité à soutenir le développement des compétences langagières nécessaires à l'apprentissage du FLE au cycle Moyen .

La thèse s'organise autour de quatre grands axes qui structurent la démarche de recherche et orientent l'analyse. Le premier axe est consacré au cadre théorique et conceptuel. Il permet de situer la recherche dans un ensemble de références scientifiques portant sur la didactique du texte littéraire, la typologie textuelle et les spécificités de l'enseignement du FLE. Cette partie examine les fondements linguistiques, didactiques et pédagogiques de ces notions, tout en mettant en lumière les réflexions menées dans le contexte algérien et dans des cadres théoriques plus larges. Elle a pour objectif de clarifier les concepts essentiels mobilisés dans l'étude et de montrer en quoi ils constituent les piliers de la problématique.

Le deuxième axe porte sur la méthodologie adoptée. Il présente les choix méthodologiques qui sous-tendent la recherche, décrit le corpus composé des manuels de FLE du cycle Moyen publiés entre 2004 et 2009, et expose les outils d'analyse utilisés. Cette partie explique les raisons du choix de ces manuels, les critères de sélection des textes, les grilles d'analyse élaborées pour examiner les textes littéraires, les types textuels et les activités pédagogiques, ainsi que les méthodes qualitatives et quantitatives mobilisées pour traiter le corpus. Elle vise à rendre compte de la rigueur scientifique de la démarche et de la cohérence des outils employés.

Le troisième axe porte sur le texte littéraire et les fondements théoriques, ainsi que son rôle en didactique du FLE. IL constitue, en association avec le quatrième axe, le cœur analytique de la thèse. Il se concentre sur l'étude proprement dite des manuels et examine, de manière approfondie, la présence du texte littéraire, sa répartition, ses caractéristiques, ainsi que son exploitation didactique dans les différentes séquences pédagogiques. Ce volet analytique met en évidence les forces, les limites et les contradictions éventuelles dans la manière dont les

manuels construisent le rapport des élèves au littéraire et aux différentes formes textuelles.

Enfin, le quatrième axe qui constitue la suite de l'analyse, par la prise en charge de la typologie textuelle, la conformité des types de textes aux prescriptions officielles, et l'articulation entre les textes proposés et les compétences visées. Un espace de discussion et de mise en perspective. Il confronte les résultats de l'analyse aux hypothèses formulées et aux orientations officielles des programmes. Cette partie met en relief les apports des manuels étudiés, mais aussi leurs insuffisances ou leurs incohérences, en termes de choix textuels, de pertinence pédagogique et de capacité à soutenir l'apprentissage du français au cycle Moyen . Elle propose également des pistes d'amélioration pour une meilleure intégration du texte littéraire et une exploitation plus cohérente de la typologie textuelle dans les futurs manuels de FLE en Algérie. Ces recommandations visent à renforcer la qualité des supports pédagogiques et à contribuer à une approche plus efficace, harmonieuse et culturellement enrichissante de l'enseignement du FLE.

Chapitre I : Le contexte de l'enseignement du FLE au cycle Moyen en Algérie (2004-2009)

Chapitre I : Le contexte de l'enseignement du FLE au cycle Moyen en Algérie (2004-2009)

Imprégnation

Au début des années 2000, l'école algérienne s'engage dans un processus majeur de rénovation qui vise à adapter le système éducatif aux mutations sociales, culturelles et scientifiques du pays. L'année 2003 marque le point de départ de cette transformation avec l'adoption d'une réforme qui touche l'ensemble des cycles scolaires. Cette réforme, progressivement appliquée à partir de 2004, introduit de nouveaux principes pédagogiques et reconfigure les contenus disciplinaires, notamment dans le domaine du français langue étrangère (FLE).

Le cycle Moyen occupe une place stratégique dans cette réorganisation, car il assure la transition entre l'enseignement fondamental et le secondaire. Les programmes renouvelés y redéfinissent les finalités du FLE, tout en insistant sur la maîtrise de compétences variées – linguistiques, discursives, culturelles et méthodologiques. Cette reconfiguration accorde une importance particulière à la diversité des supports, dont le texte littéraire, désormais envisagé non plus comme un simple objet patrimonial, mais comme un Moyen privilégié pour développer la compréhension, l'expression et la réflexion des élèves.

Comprendre la manière dont cette réforme a structuré l'enseignement du français entre 2004 et 2009 nécessite d'examiner plusieurs aspects : l'esprit général de la réforme éducative, les objectifs fixés pour le cycle Moyen, le rôle attribué au texte littéraire dans les documents officiels, ainsi que les orientations méthodologiques qui encadrent le travail sur les typologies textuelles. Ce chapitre s'attache à analyser ces différentes dimensions afin de situer le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'usage du texte littéraire en classe de FLE durant cette période.

1.1. La réforme éducative de 2003 et la mise en œuvre des nouveaux programmes (2004)

La réforme éducative engagée en Algérie en 2003 constitue un moment charnière dans l'histoire du système scolaire, car elle marque une volonté explicite de rompre avec les pratiques pédagogiques héritées des décennies précédentes. Cette révision en profondeur est mise en place dans un contexte où l'école algérienne doit répondre à de nouveaux défis : massification des effectifs, évolution des besoins sociaux, pluralité linguistique, ouverture internationale et nécessité de moderniser les démarches d'enseignement. Le rapport officiel de la Commission nationale de réforme souligne clairement ces impératifs en affirmant que l'école doit « *repenser ses programmes, ses méthodes et ses outils* ».

*pour s'adapter aux mutations économiques et culturelles du pays »*¹. Ce document insiste sur la nécessité de réorganiser les apprentissages afin de former un citoyen capable d'interagir dans un environnement diversifié et en constante évolution.

Dans cette dynamique, l'enseignement du français occupe une place particulière. Langue étrangère mais également langue de savoirs, de sciences et d'ouverture, le français ne peut plus être enseigné comme un ensemble de règles figées ou de textes mémorisés sans réelle appropriation. Les nouveaux programmes introduits à partir de 2004 visent ainsi à instaurer une pédagogie centrée sur la communication, la compréhension et l'interprétation, dans une perspective où l'élève devient le véritable acteur de son apprentissage. Le Ministère de l'Éducation nationale précise dans ses instructions que l'objectif est « *d'installer chez l'élève des compétences fonctionnelles lui permettant d'utiliser la langue dans des situations authentiques* »². Cette orientation marque un tournant majeur, car elle s'éloigne d'un enseignement traditionnel fondé sur la mémorisation de structures grammaticales hors contexte.

L'un des aspects les plus significatifs de cette réforme réside dans l'intégration explicite de la pédagogie par compétences. Le programme ne demande plus seulement que l'élève sache lire, écrire ou parler, mais qu'il soit en mesure d'accomplir des tâches, d'analyser un texte, de prendre la parole pour défendre un point de vue, de mobiliser des stratégies de compréhension ou encore de réutiliser les savoirs dans des situations nouvelles. Le passage d'une logique de contenus à une logique de compétences est souligné par de nombreux spécialistes. Benrabah explique que cette évolution vise à former des apprenants capables de développer « *une maîtrise de la langue fondée sur l'usage plutôt que sur l'accumulation de connaissances théoriques* »³. Ce point est essentiel, car il conditionne le rôle nouveau accordé aux supports comme les textes authentiques et les œuvres littéraires.

La réforme de 2003 ne se limite pas à une transformation des finalités. Elle modifie également les pratiques de classe en insistant sur la nécessité d'utiliser des documents variés et porteurs de sens. Les programmes de 2004 annoncent explicitement que l'élève doit être confronté « *à des textes diversifiés, représentatifs de la réalité linguistique et culturelle, qui favorisent la compréhension, la réflexion et l'expression personnelle* »⁴. Cette exigence s'inscrit dans une vision modernisée de la lecture, où l'apprenant est invité à interpréter, à questionner et à débattre. Elle ouvre la voie à une utilisation renouvelée du

¹Commission nationale de réforme, Rapport général, 2002, p. 19.

²MEN, *Programmes de français – Cycle moyen*, 2004, p. 5.

³M. Benrabah, *Langue et pouvoir en Algérie: histoire d'un traumatisme linguistique*, Dar El Hikma, Alger, 2007, p. 144.

⁴MEN, *Programmes de français – Cycle moyen*, 2004, p. 7

texte littéraire, non plus comme un simple monument culturel mais comme un outil pédagogique stimulant la pensée critique.

Le contexte sociolinguistique algérien a également joué un rôle déterminant dans la réforme. Dans un pays caractérisé par la coexistence de plusieurs langues (arabe, amazigh, français) l'enseignement du FLE doit participer à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Taleb-Ibrahimi rappelle à ce propos que l'école algérienne doit former des élèves capables de naviguer entre différentes langues et de comprendre la diversité des discours : « *La maîtrise des langues étrangères, et du français en particulier, constitue un Moyen de développer chez l'apprenant une capacité d'analyse et d'interprétation indispensable dans un monde ouvert* »¹. L'introduction de cette dimension interculturelle justifie pleinement la place accordée à des textes riches, porteurs de représentations, notamment les textes littéraires.

L'instauration des nouveaux programmes entre 2004 et 2009 représente donc une transformation profonde qui touche à la fois les finalités, les pratiques pédagogiques, la sélection des supports et les modes d'évaluation. L'enseignement du français est pensé dans une perspective plus fonctionnelle, plus réflexive et plus proche des approches communicative et actionnelle promues au niveau international. La littérature elle-même trouve un cadre favorable grâce à cette évolution, car elle permet de mobiliser les compétences linguistiques, cognitives et culturelles que la réforme cherche à développer.

Donc, la réforme éducative de 2003 et l'introduction des programmes de 2004 constituent le socle institutionnel qui redéfinit les attentes vis-à-vis du FLE au cycle Moyen . Elles instaurent une vision nouvelle de l'apprentissage du français : un apprentissage dynamique, contextualisé, centré sur la communication et l'interprétation, où le texte littéraire devient un support essentiel pour comprendre la langue, la culture et la société.

1.2. Les finalités et objectifs du FLE au cycle Moyen

L'enseignement du français au cycle Moyen , à la suite de la réforme de 2003 et de l'introduction des programmes de 2004, poursuit une série d'objectifs complémentaires visant à développer chez l'élève des compétences linguistiques, cognitives et culturelles variées. Il ne s'agit plus uniquement de maîtriser la grammaire, le vocabulaire ou l'orthographe, mais de former un apprenant capable d'utiliser la langue de manière active et significative. L'un des objectifs principaux est de développer la compétence communicative, c'est-à-dire la capacité à comprendre et produire des messages adaptés à différentes situations, qu'elles soient orales ou écrites, tout en interagissant de manière appropriée. L'élève apprend ainsi à participer à des échanges, à argumenter et à

¹Kh.Taleb-Ibrahimi, *Les langues dans l'Algérie contemporaine*, El Ikhtilef, 2012, p. 210.

s'exprimer avec clarté, conformément aux orientations officielles qui insistent sur « *la capacité à utiliser la langue dans des situations authentiques* »¹.

Parallèlement, le développement de la compétence interprétative constitue un objectif essentiel : la lecture de textes variés permet à l'élève d'analyser, de hiérarchiser l'information, d'identifier les implicites et de formuler des interprétations personnelles. Cette dimension cognitive est renforcée par la lecture littéraire, qui sollicite une pensée critique et une capacité de réflexion flexible, C'est pourquoi Tauveron affirme que « *Lire un texte littéraire ne revient pas à identifier un message univoque, mais à explorer ses possibles. Le lecteur ajuste ses hypothèses et accepte l'incertitude* »².

L'enseignement du français vise également à développer la compétence culturelle et sociale, en sensibilisant l'élève à l'ouverture sur d'autres cultures, à la compréhension de valeurs et de représentations différentes, et à la capacité de dialoguer avec l'altérité.

Beacco note à ce propos que « *la littérature demeure un espace privilégié de confrontation des représentations culturelles et de compréhension des imaginaires sociaux* »³. D'autres objectifs complémentaires concernent le développement de la compétence méthodologique, qui permet à l'élève de mobiliser des stratégies efficaces pour lire, écrire, résumer, comparer ou organiser un texte, ainsi que le développement de la créativité et de l'expression personnelle, à travers des activités d'écriture libre, de narration ou d'invention de dialogues, favorisant l'autonomie et la confiance dans l'usage de la langue. La compétence sociale et collaborative est également visée : l'élève apprend à travailler en groupe, à échanger, à écouter et à construire du sens avec ses pairs. Enfin, l'acquisition de l'autonomie et de la capacité d'auto-évaluation est un objectif fondamental, permettant à l'élève de réfléchir sur ses apprentissages, de corriger ses erreurs et de gérer son progrès de manière personnelle, conformément aux principes du CECRL qui valorisent l'apprentissage tout au long de la vie⁴.

Ces différents objectifs, articulés de manière cohérente, font du cycle Moyen une étape cruciale où l'élève transforme ses connaissances de base en compétences linguistiques, cognitives et culturelles complètes, préparant ainsi la maîtrise progressive du français et son usage dans des contextes variés et signifiants.

¹MEN, *Programmes de français – Cycle moyen*, 2004, p. 5.

²C, Tauveron, *lire la littérature à l'école*, Hachette, 1999, p.47

³J. Beacco, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Hachette, 2000, p. 54.

⁴CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, 2001, Dans la version française, la définition se trouve p. 15 -16

Ci-dessous, Les objectifs de l'enseignement du FLE par niveau dans le cycle Moyen

Niveau	Objectifs d'apprentissage du FLE
1AM	Raconter
2AM	Décrire
3AM	Expliquer
4AM	Argumenter

1.3. Cadre pédagogique de l'enseignement du FLE au cycle Moyen

Avant d'entrer en première année du cycle Moyen , l'élève arrive avec un bagage linguistique constitué au cours des trois années précédentes d'enseignement du français au primaire. Ce bagage comprend non seulement la maîtrise des éléments fondamentaux de la langue, l'alphabet, le lexique de base, l'orthographe et les principaux temps de conjugaison, mais aussi des compétences premières en lecture et en expression orale et écrite. Ces acquis jouent un rôle essentiel, car ils permettent à l'élève d'aborder les activités plus complexes proposées par le programme du cycle Moyen .

En effet, le programme est conçu de manière progressive, en s'appuyant sur ces connaissances initiales pour développer des compétences langagières plus avancées : compréhension de textes variés, expression écrite structurée, production orale interactive et réflexion sur la langue. Les quatre manuels du cycle Moyen offrent des activités diversifiées, adaptées à ce niveau, qui sollicitent à la fois la mémoire, la logique et l'imagination de l'élève, tout en consolidant et en enrichissant son bagage linguistique.

Ainsi, le passage du primaire au cycle Moyen ne représente pas un simple changement de niveau, mais une étape où l'élève transforme ses connaissances de base en compétences opérationnelles. Il devient capable de lire pour comprendre, d'écrire pour communiquer, d'écouter et de parler dans des situations plus complexes, et de s'approprier progressivement la langue française dans une perspective à la fois communicative et culturelle. Cette continuité pédagogique est essentielle pour garantir une progression harmonieuse et cohérente dans l'apprentissage du FLE au sein du système éducatif algérien.

Le volume horaire hebdomadaire légué au FLE est de 05 heures pour chaque niveau, ce qui est assez significatif, vu le volume général hebdomadaire des autres matières et où le FLE est enseigné quotidiennement, selon les répartitions hebdomadaires des CEM

En 1ère AM Autrement appelé le palier de l'homogénéisation et d'adaptation, on a une nouvelle organisation, car plusieurs matières par rapport au primaire, plusieurs enseignants, horaires consistants la présentation même et l'organisation du manuel scolaire se diffère du primaire.

Nous constatons cela à travers les explications et les notices données au début des 4 manuels du Moyen , ainsi que le discours de l'avant- propos où il est question d'impliquer l'élève de manière directe à l'opération d'enseignement/apprentissage, en tant que sujet partenaire et participant à son propre apprentissage, donc il devient actif, qui l'un des principes culminants de la pédagogie du projet, qui est d'installer un contrat collectif entre apprenant et enseignant. (Voir annexe des avants propos des 04 manuels en question).

Ce palier, et en séance de compréhension de l'écrit, se veut une étape de consolidation des prérequis, et de renforcement des acquis nouveaux en FLE, à travers la compréhension et production de textes de type : narratif, ou comme les définit J-M ADAN à dominante narrative. Pour permettre à la fin d'arriver à une évaluation diagnostique, qui permettra un recueil des véritables informations sur le niveau réel et les capacités de chaque élève afin de pouvoir continuer le nouveau programme.

Ensuite, la 2AMet 3AM, considérées comme 2ème palier de ce cycle, Appelé aussi le palier du renforcement et d'approfondissement, pour renforcer les compétences et permettre à l'élève de développer et d'améliorer ses connaissances, et le mettre face à des situations de communication complexes et diversifiées, adaptées à la vie quotidienne, et ce en se basant sur des textes de type descriptif, puis explicatif et informatif, dans l'activité de compréhension et de production de texte. Les objectifs à atteindre dans ce palier sont la description dans le récit pour la 2AM, et l'explication sous ses différentes formes en 3AM.

Enfin, Le 3ème palier (4AM), Appelé palier d'approfondissement et d'orientation. Phase de consolidation des compétences acquises durant les 2 paliers précédents, et où l'élève découvre plus de stratégies d'apprentissage à travers le texte de type argumentatif, ou à dominante argumentative, afin de pouvoir gérer d'autres situations plus diverses et plus complexes dans la vie scolaire et quotidienne, à savoir dans un 1er temps l'examen de BEM et le passage au secondaire, et/ ou l'intégration dans la vie active et professionnelle dans la société.

Selon les directives préconisées par le ministère de l'éducation nationale, vers la fin de l'enseignement du FLE au cycle Moyen , en Algérie, l'élève sera en mesure de comprendre et de produire des textes de différents types et de les adapter à des situations de communication diverses : en oral et à l'écrit, et ce par la mise en œuvre de compétences spécifiques, et selon une approche par projet dans les manuels scolaires (c'est le profil de sortie préconisé en programme du MEN).

1.3.1. Évolution des méthodes et des approches didactiques

Il est clairement observable que l'enseignement du français au cycle Moyen , réparti dans les quatre manuels scolaires correspondants, suit une démarche pédagogique où la pédagogie de projet occupe une place centrale. L'organisation des leçons dans ces manuels s'articule autour de projets, chaque projet étant décliné en séquences diversifiées conçues pour développer différentes compétences et atteindre des objectifs précis. Cette orientation reflète la volonté des programmes d'ancrer l'apprentissage de la langue dans des situations concrètes et signifiantes, favorisant ainsi une approche plus active et participative de l'élève.

À l'époque, la méthode audio-visuelle (SGAV) était largement employée, en particulier à travers des exercices structuraux mettant l'accent sur la compétence orale. Cette prédominance de l'oral s'explique par les orientations éducatives officielles, qui stipulaient que :

« *L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples* »¹.

Cette orientation a profondément modifié l'enseignement du français, même si, selon les articles 8 et 9 de la même ordonnance, l'enseignement devait se faire prioritairement en langue nationale. Le français a toutefois continué à être utilisé comme langue d'enseignement jusqu'aux années 1980, notamment dans les classes bilingues où certaines matières scientifiques étaient dispensées en français. Dans les classes où l'arabe était la langue principale, le français était alors enseigné comme langue étrangère, avec pour objectif le développement de compétences communicationnelles et la pratique d'un français fonctionnel, considéré comme un véritable outil d'usage pratique.

L'approche communicative (AC) s'inscrit pleinement dans ce contexte. Elle repose sur le principe que la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale, et non un simple objet d'étude grammaticale. Comme le souligne Savignon, cette approche se situe dans une perspective « fonctionnaliste », selon laquelle la langue doit être enseignée à partir de situations de communication authentiques et quotidiennes, afin de permettre aux apprenants de développer des compétences utiles dans des contextes réels². Richards et Rodgers précisent également que l'objectif est de « *permettre aux apprenants d'acquérir des compétences de communication applicables dans des situations concrètes et significatives* »³.

L'approche communicative favorise l'interaction et la collaboration entre les apprenants, mettant l'accent sur la participation active plutôt que sur

¹Ordonnance du MEN, 1980, p. 12

²S. Savignon, Communicative language teaching : State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–277, 2001, p. 38.

³J. C. Richards & T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2ème ed), Cambridge University Press, 2001, p. 15

l'enseignement magistral. Elle encourage l'utilisation de la langue cible dans des contextes authentiques et l'engagement dans des tâches signifiantes, renforçant ainsi la confiance des élèves dans leur capacité à communiquer. Cependant, sa mise en œuvre en Algérie a rencontré plusieurs obstacles, tels que le manque de ressources matérielles et humaines, le besoin de formation spécifique des enseignants et l'accès limité aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Malgré ces contraintes, l'approche communicative a été largement adoptée, offrant de réels avantages pour le développement des compétences de communication et de la compréhension interculturelle des élèves.

L'approche par objectifs (APO ou PPO) a succédé à l'approche communicative dans le système éducatif algérien, marquant une étape de transition vers l'approche par compétences (APC). Cette méthode repose sur la définition d'objectifs précis, souvent formulés en termes de comportements observables que l'élève doit atteindre. Comme le souligne Gabaude, ces objectifs « *sont définis uniquement en fonction des comportements terminaux, c'est-à-dire de ce que le sujet doit être capable d'accomplir* »¹. L'APO visait donc à structurer l'enseignement autour de résultats concrets et mesurables, en donnant une orientation claire à chaque activité pédagogique.

Depuis la rentrée scolaire 2003/2004, le système éducatif algérien a progressivement adopté l'approche par compétences (APC) à la place de l'APO. Cette transition représente un tournant méthodologique, intégrant les acquis des approches précédentes tout en mettant l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances, leurs savoir-faire et leurs compétences dans des situations variées et complexes. La pédagogie de projet, la méthode communicative et l'APO se retrouvent ainsi réinterprétées et intégrées dans le cadre de l'APC, qui reste aujourd'hui le pilier de l'enseignement du français langue étrangère au cycle Moyen en Algérie.

1.3.2. L'approche par compétences (APC) et la pédagogie de projet

Le programme de français pour la période 2004-2009 stipule que, parallèlement au projet didactique, un autre type de projet, issu des principes de l'éducation dite nouvelle, doit être mené : il s'agit du projet pédagogique, qui constitue la base de la pédagogie de projet. Cuq et Gruca, en définissant la notion de projet didactique, précisent que « *le projet didactique relève de la planification de l'enseignement ; il précise les contenus d'apprentissage, les objectifs linguistiques et culturels ainsi que les démarches méthodologiques permettant leur atteinte* »².

¹ J. M. Gabaude, *Les fonctions des comportements terminaux*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1987, p. 21.

² J-P, Cuq, I. Gruca, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, p.216

Le projet pédagogique, quant à lui, renvoie à une approche constructiviste dans laquelle l'apprenant est associé à l'élaboration de ses savoirs de manière contractuelle. Il repose sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète. Cette forme de pédagogie favorise l'activité de l'apprenant et met l'accent sur sa motivation, considérée comme un facteur essentiel dans l'acquisition des connaissances.

C'est pourquoi, Berdal-Masuy souligne que

« Les enseignants qui mettent en place un projet pédagogique dans leurs cours de langue choisissent de centrer l'apprentissage sur le groupe, en insistant sur la dimension collective de la démarche. Leur objectif est de transformer les apprenants en acteurs sociaux, impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations »¹.

Cette approche constructiviste vise donc à rendre l'apprenant actif et responsable de son apprentissage. Perrenoud précise que *« la pédagogie de projet met l'élève en situation d'utiliser ses savoirs dans des tâches complexes et significatives, ce qui en fait un Moyen privilégié de développement des compétences »²*. La pédagogie de projet ou du contrat constitue ainsi une méthode d'enseignement centrée sur l'élève, qui le place au cœur de son apprentissage en l'impliquant dans des projets concrets et significatifs. Cette démarche valorise l'autonomie et la maîtrise de l'apprenant, lui permet de gérer l'incertitude et la complexité des situations, de développer ses capacités et de favoriser l'interaction sociale. Elle complète le projet didactique en constituant une situation complexe où l'enseignant guide l'élève dans l'intégration de ses acquis, tout en favorisant le transfert des compétences et la socialisation à l'école.

Dans le cadre du programme de FLE au cycle Moyen en Algérie, le projet didactique est organisé en séquences, chacune regroupant un ensemble d'activités précises : compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale. Ces activités représentent les principaux instruments de chaque séquence et permettent d'articuler les objectifs linguistiques et culturels définis par le programme.

L'adoption de la pédagogie de projet, loin de se limiter à son objectif initial d'organisation des contenus, a été également proposée comme remède à l'échec scolaire, considéré par de nombreux pédagogues, sociologues et psychologues

¹F, Berdal-Masuy, La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants, Lidil, 2013, p. 112

²Ph, Perrenoud, *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'école*. Paris: ESF Editeurs. 2005, p. 29.

comme lié à l'enseignement des langues étrangères. Le travail dans une classe de FLE, selon cette approche, repose sur la création d'un « contrat » implicite ou explicite entre les différents pôles de l'enseignement : l'enseignant, l'apprenant et le contenu disciplinaire. Ce contrat vise à aligner les intérêts personnels, pédagogiques et cognitifs de chacun dans la situation d'apprentissage. M. Postic souligne que

« La classe est une véritable microsociété, régie par un ensemble de règles définissant les rapports entre ses membres. Le contrat est destiné à fixer les positions de chacun, à faire reconnaître la place de l'enseignant et à réduire l'incertitude quant aux attentes et aux conduites réciproques des deux contractants dans leurs rôles de professeur et d'élève »¹.

La classe devient ainsi un lieu ouvert sur les expériences vécues et à vivre, permettant de relier le savoir enseigné aux expériences de l'élève, de consolider la cohérence entre l'école et le monde extérieur, et d'inscrire l'enseignement dans un projet de citoyenneté et de société. Les outils pédagogiques utilisés, notamment dans l'enseignement des langues étrangères, tiennent compte des prérequis des élèves, de leurs croyances et représentations culturelles, afin de rendre l'apprentissage significatif et motivant. Toutefois, l'enseignant conserve sa position centrale de détenteur de savoir et de guide des modalités pédagogiques dans la classe.

La pédagogie de projet représente donc une ouverture vers une pédagogie active, fondée sur la négociation et le contrat entre les différents acteurs de la classe. Elle organise des situations vraisemblables et signifiantes, permettant aux élèves de mobiliser leurs connaissances dans des tâches concrètes, tout en développant leur autonomie, leur responsabilité et leur capacité à interagir socialement. Cette approche constitue ainsi un cadre privilégié pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères et pour surmonter les limites de méthodes plus traditionnelles, centrées sur la transmission passive des savoirs.

1.3.3. L'APC comme fondement du renouveau didactique en FLE

Parmi les notions introduites par la réforme éducative initiée sous le mandat du président algérien A. Bouteflika, l'Approche par Compétences (APC) occupe une place centrale. Apparue dans les années 1990, cette approche pédagogique se distingue par son centrage sur l'apprenant et sur l'activité qu'il est appelé à réaliser en classe. L'APC met ainsi l'accent sur ce que l'élève est capable de faire, plutôt que sur ce qu'il doit uniquement savoir.

Selon De Ketele,

¹M. Postic, *Observation et formation des enseignants*. Paris:Presses Universitaires de France, 2002, p. 87.

« les fondements scientifiques de l'approche par compétences se situent dans le prolongement des recherches en psychologie cognitive. Celles-ci mettent en évidence que les apprentissages s'effectuent par l'activité du sujet qui construit ses propres savoirs à travers des interactions avec son environnement social et matériel »¹. Cette conception s'inscrit dans un courant socio-constructiviste, comme le soulignent Carbonneau et Legendre, qui attribuent à l'apprenant « un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances »²

L'APC marque ainsi une rupture avec la logique traditionnelle de transmission des savoirs et de l'enseignement magistral, qui laissait l'apprenant dans un rôle passif. Elle vise à former un élève actif, capable de mobiliser ses connaissances et compétences dans des situations réelles et concrètes. Roegiers précise que l'APC *« revient à regrouper en compétences disciplinaires certains objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectifs, tout en conservant l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, lesquels sont évalués comme tels »³*.

Cette approche cherche également à préparer des citoyens compétents, capables de développer des attitudes responsables dans le respect de leur environnement et de leur santé. Elle rend l'enseignement plus opérationnel et pragmatique, en inscrivant les apprentissages dans la vie quotidienne et en créant des situations centrées sur l'apprenant plutôt que sur le cours magistral. Les concepteurs des manuels scolaires de cette époque ont tenté d'adapter l'APC à la réalité algérienne, en traduisant les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus dans le pays, afin de promouvoir des valeurs de tolérance, de dialogue et de citoyenneté.

La notion de compétence constitue le cœur de cette approche. Dans le programme du FLE au cycle Moyen , la compétence est définie comme *« l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »⁴*. Deux types de compétences sont identifiés : la compétence disciplinaire, liée à une discipline particulière, et la compétence transversale, qui relie différentes matières et domaines. Cette dernière englobe des capacités générales telles que l'analyse, la

¹ J -M. De Ketele, *L'approche par compétences : ses fondements. Conférence*, Bruxelles, 25 septembre 2006, p.3

² M. Carbonneau, M - F, Legendre, « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », in *Vie pédagogique*, 2002, 123, 12-17

³ M. Demeuse. , CH. Strauven. X. Roegiers. collab. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*, 2006

⁴ Document d'accompagnement des programmes de la 2AM, décembre 2003, p 25

synthèse ou la résolution de problèmes, rapprochant ainsi l'APC des taxonomies cognitives de Bloom ou de D' Hainaut.

Dans la pratique, les compétences peuvent concerner à la fois des activités spécifiques, comme lire et écrire, et des dimensions plus larges de la vie sociale, telles que le respect de l'environnement ou la citoyenneté. Elles peuvent également intégrer la maîtrise des nouvelles technologies, un domaine crucial pour les nouvelles générations. Néanmoins, certaines compétences transversales restent difficiles à évaluer en dehors de la discipline, surtout lorsqu'elles s'articulent avec l'approche communicative, devenue un outil central dans l'enseignement du FLE depuis l'introduction de l'APC.

L'APC se distingue par sa richesse théorique et ses emprunts à de nombreux domaines : sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse du discours et pragmatique. Pour le programme de FLE au cycle Moyen , les trois compétences principales visées et analysées dans cette étude sont : la compétence communicationnelle, la compétence textuelle et la compétence linguistique. Ces compétences constituent la base de la formation de l'élève et traduisent la volonté de l'APC de passer d'une logique de transmission à une logique d'apprentissage actif et contextualisé.

1.4. Les compétences visées dans le manuel de FLE

Le programme de FLE au cycle Moyen , tel que présenté dans les documents d'accompagnement des enseignants, définit la compétence comme « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être permettant de résoudre une famille de situations-problèmes, et se déclinant en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire* »¹. Cette définition met en évidence la complémentarité entre le développement personnel de l'élève dans son environnement social et les compétences acquises à l'école. Elle souligne l'importance de créer un lien entre les apprentissages scolaires et leur utilisation concrète dans la vie quotidienne, traduisant ainsi une véritable contextualisation sociale des savoirs.

Cette perspective explique la nécessité de diversifier à la fois les disciplines et les compétences visées, ce qui justifie l'adoption de l'Approche par Compétences (APC). Dans le cadre du FLE, et notamment lors des séances de compréhension de l'écrit, les compétences ciblées, en lien avec l'étude des différents types de textes, sont présentées selon l'ordre prescrit par les documents d'accompagnement et les manuels officiels du MEN : la compétence communicationnelle, la compétence textuelle et la compétence linguistique.

¹Document d'accompagnement des programmes de la 2AM, décembre 2003, p 25

1.4.1. La compétence communicationnelle

La compétence communicationnelle constitue le cœur de l'Approche par Compétences dans l'enseignement du FLE, car apprendre une langue étrangère, c'est avant tout apprendre à communiquer. Cette compétence dépasse la simple maîtrise des règles grammaticales ou du vocabulaire ; elle implique également la capacité à adapter sa langue au contexte social et aux situations de communication.

Dell Hymes souligne que « *Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : savoir linguistique et savoir sociolinguistique, c'est-à-dire une connaissance conjuguée des normes de grammaire et des normes d'emploi* »¹

Ainsi, communiquer ne se limite pas à connaître la langue : il faut savoir l'utiliser dans des situations réelles et pertinentes. Sophie Moirand identifie quatre composantes essentielles de la compétence communicationnelle : une composante linguistique, qui assure la maîtrise des structures de la langue ; une composante discursive, qui régit l'usage des différents types de discours selon la situation de communication ; une composante référentielle, permettant de comprendre les objets du monde et leurs relations ; et une composante socioculturelle, relative aux normes sociales et aux pratiques culturelles².

Pour être pleinement efficace, la compétence communicationnelle se décline en plusieurs sous-compétences : linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique. La compétence linguistique constitue la base, car sans elle, l'apprenant ne peut ni formuler correctement ses messages ni les comprendre. La compétence sociolinguistique permet d'adapter ses énoncés à la situation de communication et au contexte social. La compétence discursive garantit la cohérence et la structuration des messages dans différents types de discours, tandis que la compétence référentielle assure la précision et la pertinence des informations. Enfin, la compétence stratégique englobe toutes les précédentes et se manifeste dans la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes de communication, à compenser ses lacunes ou à adapter ses stratégies en situation réelle.

Dans l'enseignement du FLE, cette compétence est particulièrement mobilisée dans les activités de compréhension et de production de l'oral et de l'écrit. L'élève est invité non seulement à décoder le sens d'un texte, mais aussi à s'exprimer, argumenter, dialoguer et interagir, en tenant compte de la situation, du destinataire et des intentions communicatives. La compétence communicationnelle devient ainsi un véritable instrument pour développer

¹D. Hymes, Formation en cours d'emploi PEF langue française, Ministère de l'éducation nationale, Juillet 2000. P. 22

² S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982

l'autonomie de l'apprenant et sa capacité à participer activement à des échanges sociaux et culturels dans la langue cible.

1.4.2. La compétence textuelle

La compétence textuelle occupe une place centrale dans l'enseignement du FLE au cycle Moyen , comme le rappellent les programmes et les manuels utilisés au cours des quatre années du cycle : « Tout apprentissage passe par le texte », qu'il s'agisse de textes narratifs, descriptifs, explicatifs ou argumentatifs, et ce, dans le cadre des différentes activités orales et écrites, en particulier lors des séances de lecture ou de compréhension de l'écrit.

Cette compétence se définit comme « *la capacité des apprenants à exploiter les ressources communicatives de l'écrit, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, dans un contexte d'enseignement/apprentissage socioculturel déterminé* »¹. Elle dépasse donc la simple lecture linéaire ou la production mécanique de phrases : elle implique la compréhension de l'organisation du texte, l'identification de ses éléments constitutifs et la capacité à en reproduire ou en créer des structures cohérentes dans ses propres productions.

La compétence textuelle constitue ainsi le socle autour duquel s'articulent les autres compétences. Elle nécessite une maîtrise des règles qui régissent la construction des textes, en fonction de leur typologie et de leurs objectifs communicatifs. Dans le cadre de ce travail, l'accent sera mis sur les règles qui structurent les différents types de textes, afin de comprendre comment les élèves peuvent s'approprier et manipuler ces structures pour produire du sens et interagir efficacement dans la langue cible .

1.4.3. La compétence linguistique

La compétence linguistique constitue la base de tout enseignement et apprentissage d'une langue étrangère. Sans elle, l'apprenant ne peut assurer une communication efficace, quelle qu'en soit la forme. Il s'agit, selon les programmes, de

*« réactiver et d'enrichir ses connaissances sur la langue. Étant donné que le travail sur la langue sert d'ancrage au développement des compétences communicationnelles, il est important de l'aborder non pas isolément, mais concomitamment à celles-ci »*².

¹ I. Thonhauser, le travail textuel (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire. Recherche en didactique des langues et des culture (EN LIGNE), 13-3. mis en ligne le 06 janvier 2017, consulté le 04 janvier 2019

² Document d'accompagnement du programme , 4 AM, juillet 2005, P31

Autrement dit, la maîtrise des structures grammaticales, du vocabulaire et de la phonétique ne peut se dissocier de l'acquisition de compétences communicatives et textuelles.

Il est également important de rappeler que des notions telles que la compétence transversale et la compétence disciplinaire n'apparaissent dans les programmes du FLE du cycle Moyen qu'en 2009, date limite de l'analyse menée ici. Toutefois, il est pertinent d'en faire un détour, car elles s'inscrivent dans une logique plus large de formation de l'apprenant. Ces compétences, auxquelles on peut ajouter la dimension des valeurs, contribuent à la définition du profil de sortie de l'élève, en relation avec son profil d'entrée. À la fin du cycle Moyen , l'élève est censé avoir développé ces compétences à travers les différentes activités proposées, et ce, de manière à favoriser sa formation globale en tant que citoyen, conformément aux orientations du projet de société algérien.

Les valeurs constituent un élément fondamental dans cet édifice éducatif. Elles se répartissent en deux grandes catégories :

- Les valeurs communes à tous les membres de la société : politiques, sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif principal est de consolider l'unité nationale.
- Les valeurs individuelles : affectives, morales, esthétiques, intellectuelles et humanistes, ouvrant sur une dimension universelle.

Ces valeurs orientent le profil recherché de l'apprenant et influencent tous les aspects du système éducatif : les finalités, le curriculum, les contenus et les méthodes pédagogiques. L'enseignement d'une langue étrangère, et le FLE en particulier, doit donc intégrer ces valeurs pour contribuer à la formation globale de l'enfant.

Quatre éléments essentiels sont pris en compte :

- L'identité, qui se définit par l'algérianité dans ses dimensions islamiques, arabes et amazighes.
- La conscience nationale, qui renvoie à l'unité du pays, malgré la diversité régionale et culturelle, et à la connaissance de son histoire, de ses symboles et de son destin commun.
- La citoyenneté, conformément à la Constitution algérienne, qui implique une compréhension objective des droits et devoirs, y compris pour l'élève.
- L'ouverture sur le monde, qui vient compléter l'ancrage identitaire et permet à l'élève de découvrir d'autres civilisations, d'accueillir la diversité et de s'inscrire dans une dynamique d'ouverture et de dialogue interculturel.

Ainsi, la compétence linguistique ne se limite pas à la maîtrise des règles de la langue : elle s'articule avec la compétence communicationnelle et textuelle, tout

en intégrant des valeurs qui favorisent la formation de citoyens capables, conscients de leur identité, et ouverts sur le monde.

1.4.4. Les compétences transversales

La compétence transversale désigne un ensemble de compétences qui dépassent le cadre strictement scolaire et s'inscrivent dans de multiples domaines d'activité. Elle n'est pas limitée à une discipline ou à un métier unique, mais peut être mobilisée dans des situations variées, professionnelles ou personnelles. Les experts soulignent que « *les compétences transversales sont des compétences ne s'inscrivant pas dans un métier unique mais concourant à une variété de métiers ou de situations professionnelles d'un même métier* »¹.

Il s'agit donc d'une compétence générale, applicable dans de nombreux secteurs, et qui dépasse la simple acquisition de savoirs ou de capacités en classe. Elle permet à l'apprenant de transférer ses connaissances théoriques à des situations concrètes et réelles, favorisant ainsi l'adaptabilité et l'efficacité pratique. Autrement dit, il ne s'agit plus de posséder des connaissances figées, mais de savoir les combiner et les appliquer judicieusement selon les circonstances. À ce titre, « *une compétence transversale est une compétence générale qui peut être mobilisée dans différents contextes professionnels et personnels, et qui favorise l'adaptabilité, l'autonomie et la coopération* »².

En Algérie, l'introduction formelle de la notion de compétence transversale dans le système éducatif et dans l'enseignement/apprentissage du FLE remonte à 2009. Elle apparaît explicitement dans les directives du Ministère de l'Éducation nationale « *les compétences transversales sont des compétences qui ne sont pas liées à un contenu précis de diplôme et qui traversent tous les apprentissages* »³. Cette orientation marque un passage décisif d'un enseignement passif, limité à la transmission de savoirs en classe, vers un enseignement actif et coopératif. Les compétences transversales permettent de lier les connaissances scolaires aux capacités mobilisées dans la vie quotidienne et incluent des éléments tels que l'expérience, l'autonomie, la communication, la collaboration, et la résolution de problèmes.

Dans le cadre du cycle Moyen , les directives officielles précisent que

« au terme du cycle Moyen , dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et produire à l'oral et à l'écrit : des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole,

¹G. Le Bortef. *De la compétence:essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisatio,1994. p.8

²J.Tardif , *l'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Education. 2006, P.42

³République algérienne. *Référentiel de compétences. cycle Licence*, Algérie p.5

des textes relevant du narratif, de l'explicatif, du prescriptif et de l'argumentatif »¹.

Cette orientation reflète clairement un objectif pédagogique moderne : il ne s'agit plus seulement de maîtriser la langue française pour réussir des examens, mais de permettre à l'élève de communiquer efficacement dans des situations réelles, tout en intégrant des valeurs culturelles et éducatives.

Ainsi, la compétence transversale est un outil stratégique qui relie savoirs scolaires et compétences de vie, favorisant le développement global de l'apprenant et préparant celui-ci à s'adapter à des contextes variés, tout en consolidant sa citoyenneté et sa conscience sociale.

1.5. La place du texte littéraire dans les instructions officielles

Dans les instructions officielles du FLE au cycle Moyen en Algérie, le texte littéraire occupe une place centrale, non seulement comme support linguistique, mais également comme objet culturel, identitaire et esthétique. Les documents pédagogiques du Ministère de l'Éducation précisent que le texte littéraire doit contribuer au développement des compétences langagières (compréhension et production), mais aussi à la formation culturelle, citoyenne et identitaire de l'élève. A ce sujet Dadda Aïcha souligne que

« Le texte littéraire dans les manuels de FLE dépasse largement la simple fonction d'illustration linguistique : il occupe une place de choix dans l'architecture des séquences et fait l'objet d'une exploitation spécifique »².

Cette présence est conforme à l'approche par compétences adoptée depuis la réforme de 2003, puis révisée en 2009. Le texte littéraire devient un outil permettant de développer la compétence de lecture, la compréhension fine, l'interprétation et la compétence discursive.

Cette orientation explique pourquoi les manuels scolaires intègrent systématiquement des textes littéraires d'auteurs francophones, algériens ou universels. Par exemple :

En 1AM, le manuel propose des extraits adaptés de *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry pour travailler la narration et l'imaginaire.

En 2AM, des récits comme *La chèvre* de M. Seguin d'Alphonse Daudet sont utilisés pour développer la compétence de compréhension et d'inférence.

En 3AM, on trouve des extraits d'auteurs algériens tels que Mouloud Feraoun (extraits de *Les poèmes* de Si Mokh) pour renforcer le lien identitaire et culturel.

¹Guide d'utilisation du manuel de la 4AM langue française MEN p.14

²A. Dadda, « La place du texte littéraire dans les manuels de FLE du cycle moyen », Revue ASJP, Univ. de Béjaïa, 2017, p. 34

Comme le rappelle Chermiti Manal que « *L'adaptation des textes littéraires dans les manuels algériens vise à faciliter la compréhension tout en conservant la dimension esthétique et culturelle du texte original* »¹

Cette didactisation est accompagnée de consignes précises destinées aux enseignants. Les textes littéraires doivent être exploités non seulement pour les structures linguistiques, mais pour développer chez l'élève des compétences interprétatives et culturelles, conformément aux finalités éducatives nationales. Louni Makhlouf souligne, également que « *Le texte littéraire est l'un des Moyens privilégiés pour articuler apprentissage linguistique, formation culturelle et acquisition de valeurs citoyennes* »²

Ainsi, le texte littéraire est conçu comme un vecteur de développement global, il:

- nourrit la sensibilité esthétique ;
- ouvre l'élève sur sa propre culture et sur l'altérité ;
- permet de mobiliser les compétences transversales (analyse, interprétation, communication orale et écrite) ;
- contribue à la formation d'un citoyen éclairé, capable de jugement critique.

Bref, les instructions officielles assignent au texte littéraire un rôle structurant dans le curriculum de FLE au cycle Moyen : il ne s'agit plus seulement d'une ressource linguistique, mais d'un outil de formation intellectuelle, culturelle et citoyenne, intégré à l'approche par compétences et aux valeurs prescrites par le projet éducatif national.

En définitive, l'analyse des différentes composantes de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle Moyen met en évidence une cohérence globale entre les orientations officielles, les compétences visées et la place centrale accordée au texte comme support privilégié. La compétence communicationnelle, la compétence linguistique, la compétence textuelle ainsi que les compétences transversales forment un ensemble complémentaire permettant à l'apprenant de mobiliser ses savoirs dans des situations authentiques et socialement situées. Par ailleurs, l'intégration des valeurs éducatives, culturelles et citoyennes confère à l'enseignement du FLE une dimension formatrice essentielle dans la construction du profil de sortie de l'élève. Ainsi, le texte littéraire, les activités langagières et les compétences prescrites s'articulent de manière à favoriser une appropriation progressive, fonctionnelle et culturelle de la langue française, en accord avec les finalités du système éducatif algérien.

¹M. Chermiti, « Les stratégies d'adaptation du texte littéraire dans les manuels scolaires », Revue ASJP, 2021, p. 18

² M.Louni, « Didactique du texte littéraire et formation du lecteur en contexte algérien », Revue de Didactique, Univ. Souk Ahras, 2019, p. 41

Chapitre II : Architecture et organisation des manuels de FLE au cycle Moyen (2004- 2009)

Chapitre II : Architecture et organisation des manuels de FLE au cycle Moyen (2004-2009)

Imprégnation

Dans ce sillage, nous allons examiner les manuels du cycle Moyen , de la première génération 2004 -2009, afin de décrire leur organisation, puis leur fonction et juger de leur efficience . Nous allons , également, essayer de vérifier la présence de la typologie textuelle dans chaque manuel scolaire support dans ce présent travail.

2.1. Présentation générale des manuels scolaire du cycle Moyen

L'objectif de cette partie du travail est de décrire la structure et l'organisation des manuels corpus, puis de vérifier et répertorier les différents types de textes présents dans lesdits manuels scolaires. Nous commencerons par la présentation des références des manuels scolaires.

2.1.1. Contexte d'élaboration et principes directeurs¹

En Algérie, le premier document à présenter en situation d'enseignement apprentissage des langues étrangères est le manuel que ce soit par / pour l'enseignant que l'apprenant. Ce support pédagogique prime sur les autres supports, car : « *les Moyens didactiques interviennent pour une large part dans l'action didactique. Le plus fréquemment, il est mis à la disposition des enseignants un manuel scolaire unique* »².

Ce seul et unique manuel est, justement, censé être suffisant à lui seul pour réaliser les différentes activités variées qu'il contient, ce que le didacticien affirme en avançant « *ce manuel peut être un support suffisamment riche, à même de permettre une série d'activités* »³, des activités d'expression écrite et orale, ce qui le rend, donc, irremplaçable.

Le noyau et le support premier de l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie est, donc, le manuel étant le livre scolaire, présentateur de différentes séances des activités de compréhension et d'expression (écrites et orales), des séances fractionnées en différentes séquences d'apprentissage véhiculant des valeurs culturelles et littéraires.

¹ Cette partie du travail s'inspire en grande partie des contributions du Pr. Dalila ABADI dans, *Pouvoir de l'image et signification du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien* [Thèse de doctorat, Université de Batna], Sous la direction de F. Dahou et L. Kashima, 2012

² MEN, *Langue française, formation à distance : document d'accompagnement*. ONPS, .Algérie.,2005, p.29

³ Ibid

Les manuels scolaires supports de ce présent travail disposent de divers Moyens de communications linguistiques (textes littéraires /non littéraires, extraits, exercices..) et de Moyens de communication non linguistiques (photos, images, tableaux, schémas..).

Ces Moyens de communication renvoient à une réalité référentielle portant sur une réalité chez les êtres, les choses ou dans le monde; ou portant sur l'analyse et le fonctionnement de la langue (le métalinguistique) tel: *le lexique, la grammaire, la conjugaison*.

2.1.2. Organisation matérielle et structure interne

Les langages de communication présents dans nos manuels sont hétérogènes, du fait que les textes y sont accompagnés de tableaux, images, schémas. Ces éléments accompagnateurs ont pour but de renforcer le texte présenté(littéraire /non littéraire , authentique ou didactisé), les différentes mentions didactiques (règles ou démarches à retenir) ou les différents exercices d'accompagnement.

Les textes présents sont ,généralement, identifiables sous forme d'extraits d'auteur, et ce par opposition à l'exercice d'application et à la mention didactique.

Les exercices d'application ou les activités d'accompagnement visant d'atteindre les objectifs d'apprentissage¹ (à l'oral et à l'écrit), désignés par le concepteur du manuel . Ces activités servent de repères à l'enseignant et l'apprenant à la fois, et sont formulées par des consignes impératives ou interrogatives, nous citons:

Quel est le thème de ce texte?

Ponctue le texte!

Ou l'association des deux modes comme dans:

*Compare les deux textes de la page 60. quelle est leur visée?*²

Nous avons choisi d'examiner attentivement la présence des illustrations qui apparaissent dans les manuels corpus, et les catégoriser par types puis de vérifier leur place quant aux textes de base.

Les mentions didactiques se différencient des textes de base et des exercices d'accompagnement par le mode affirmatif, présentant une règle de grammaire, conjugaison, orthographe, et se caractérisent par la mise en encadrement , nous trouvons:

¹ Voir en annexe la grille récapitulative des différents objectifs d'apprentissage déclarés par le MEN pour le programme du FLE au cycle moyen

² Manuel de 3AM.p.61

L'expression grammaticale du but se fait au Moyen de locutions conjonctives, de prépositions ou de locutions prépositives¹

2.2. Organisation du contenu didactique²

Il nous semble important de mentionner d'emblée, que les manuels -corpus du cycle Moyen , sont en nombre de 04, datant de la période 2004 - 2009 en Algérie. Ces manuels sont constitués selon un discours pragmatique car , en plus de transmettre des contenus d'apprentissage à l'élève, ils visent à orienter les apprentissages vers des actions pédagogiques. Chaque manuel s'adresse aux jeunes apprenants (entre 11 -15 ans) à travers des tâches, des consignes des stratégies pédagogiques pour favoriser l' appropriation de la langue française tout en explicitant les objectifs de cet apprentissage , ce que nous trouvons dans les avant propos des manuels par exemple par le recours du didacticien au pronom *tu* en s'adressant directement à l'élève .

L'apparition de ces manuels scolaires traduit une mise en pratique de la réforme de 2003 (suite à la commission dite Ben Zaghou) , et ouvrant, ainsi, le marché monopolisé par les éditions publiques telles: l'IPN (institut pédagogique national) , l'ONPS (office national des publications scolaires), l'ENAG (entreprise nationale des arts graphiques), vers différentes maisons d'édition privées algériennes; une ouverture qui reste à priori, partielle, car malgré l'intégration des maisons d'éditions privées dans la réalisation des manuels parascolaires, puis dans la réalisation de certains projets ou collections spécifiques scolaires , notamment en français, comme: Casbah éditions, Sedia, Chihab éditions; l'ONPS reste l'éditeur principal du manuel scolaire en Algérie.

Le tableau infra des références des manuels scolaires du FLE du cycle Moyen 2004 -2009 en Algérie :

Niveau	Titre	Auteurs	Editeur	Année d'édition	Nombre des pages	Nombre de projets	Public visé
1AM	Plaisir d'apprendre le français	Mme.IDDOU SAID OUAMAR Malika Mme.DAKHIA ABSI Fadila	ONPS	2003/2004	200 190	06 projets contenant séquences chacun	11-15 ans
2AM	- Le français en projet	M. Z.Djennas Mameria	ONPS	2003/2004	200 111	03 projets contenant	12-15 ans

¹ Manuel de 4AM.p.126.

² Il est à préciser que nous avons remarqué que, dans les documents d'accompagnement destinés aux enseignants du cycle moyen en Algérie, les propos de Programme et Manuel sont utilisés pour la même désignation, vu que le manuel scolaire est détenteur de l'ensemble du programme de la matière enseignée du FLE .

	pour parler, lire, écrire	me.F.Meghraoui Ferhani melle.K.Kichane me. K.Ouadah Kara Mostéfa				séquences chacun	
	-Le français en projet – les outils de la langue		ONPS	2004	63		12- 15 ans
3AM	Livre français 3ème année Moyen ne	deKeltoum DJILALI Mina- Wahiba TOUNSI	ONPS	2005	175	03projets contenant séquences chacun	13- 16ans
4AM	Livre français 4ème année Moyen ne	deKeltoum DJILALI(IEF) Anissa MEZLI(PES)	ONPS	2007/ 2008	175	03 projets contenant séquences chacun	14- 16ans

Tableau n°1 : tableau des références des manuels de français du cycle Moyen

Il est à signaler que pour la production desdits manuels a pour auteur un collectif de PES et PEM de français. Les titres respectifs sont mentionnés devant chaque nom en page qui suit la deuxième de couverture . Pour leur édition, elle est prise en charge par l'ONPS en association avec l'ENAG pour le choix des illustrations.

Pour mettre en valeur le premier utilisateur des manuels-corpus, les concepteurs du manuels commencent par le sommaire du programme détaillé, puis une page d'avant propos s'adressant directement à l'élève via un discours du genre « *cher (e) élève, comment utiliser ton nouveau manuel de français ...* »¹ ou « *cher (e) élève ce livre t'appartient* »² afin de l'orienter et lui expliquer le déroulement des activités suivantes : oral, lecture, vocabulaire, conjugaison, orthographe, phonétique sans API, grammaire pour lire le texte, évaluation formative, méthodologie, mon projet. En plus de l'évaluation faite par l'enseignant, l'autoévaluation est, également, présente afin d'instaurer une certaine autonomie de l'apprentissage dans la classe de FLE, un déroulement selon une *répartition*³ hebdomadaire que nous allons essayer d'explicitier .

¹ Manuel de 1AM, p.3.

² Manuel de 2AM, p.3.

³ Les répartitions sont présentées , suivant une instruction ministérielle, dans les guides destinés aux enseignants. Néanmoins, ce sont les inspecteurs de la matière du français qui sont chargés

Le contenu didactique dans les manuels scolaires s'organise par semaine. L'horaire hebdomadaire consacré à l'E/A du FLE au cycle Moyen est de 05 heures par semaine. Un volume divisé en plusieurs *séquences d'apprentissage*, appelés, également, *Rubriques*. Ces différentes rubriques forment le projet didactique, qui se présente suivant un modèle organisé sous forme de répartition hebdomadaire des séances: l'organisation du projet est celle du manuel se concordent. Une répartition conjuguant connaissances et présence dans le manuel scolaire, et qui apparaît dans les manuels scolaires comme suivant :

<i>Trimestre / Semaine</i>	<i>Projet: Nombre de séquences : Type de texte:</i>	<i>/</i>	<i>/</i>	<i>/</i>	<i>/</i>
	<i>Négociation, planification du projet</i>	<i>Oral (compréhension + expression)</i>	<i>Compréhension de l'écrit (1)</i>	<i>Compréhension de l'écrit (2)</i>	<i>Lecture entraînement</i>
	<i>Vocabulaire</i>	<i>Grammaire</i>	<i>Conjugaison</i>	<i>Orthographe</i>	<i>Préparation de l'écrit</i>
	<i>Production écrite</i>	<i>Lecture - plaisir récréative / Poésie</i>	<i>Compte rendu de l'expression écrite</i>	<i>Remédiation</i>	<i>Evaluation /remédiation¹</i>

Tableau d'organisation des contenus didactiques dans le projet ²

Le manuel scolaire du FLE, au cycle Moyen (1, 2, 3 et 4AM)³, s'organise selon une structure basée sur les projets didactiques, c'est pour cela que nous présenterons, dans cette partie du travail, la présentation du déroulement du projet didactique comme la structure même du manuel scolaire du Moyen et qui répond à cette logique organisationnelle.

d'expliquer aux enseignants le bien fondé de leur déroulement, selon les directives de la tutelle. Ce sont justement ces Rencontres pédagogiques inspecteurs /enseignants qui permettent d'optimiser l'emploi du manuel scolaire du FLE et éclaircir les zones d'ombre quand au programme scolaire.

¹ MEN, *Guide du professeur du moyen*, ONPS, Alger, 2006, p.51.

² Ibid

³ AM pour désigner année moyenne.

Ces projets sont un dispositif pédagogique visant l'acquisition progressive des compétences langagières, à travers une planification initiatique, afin d'atteindre les objectifs d'apprentissages désignés par le didacticien. Le projet didactique est répartie selon suivant un canevas organisé selon une répartition hebdomadaire des séances d'apprentissage. Il s'agit d'une sorte de feuille de route, destinée aux enseignants du FLE, et qui a pour but d'organiser les apprentissages selon le programme et selon l'horaire qui leur est destiné par le MEN.

L'organisation du projet didactique est, généralement, proposée aux enseignants par le biais des rencontres pédagogiques avec la tutelle représentée par les inspecteurs de la matière, qui ont pour objectif expliquer, éclaircir la démarche d'enseignement pour les nouveaux enseignants, ainsi que présenter et échanger les nouvelles directives avec eux, telles: l'allègement du programme. Les inspecteurs de la matière sont, donc, le fil d'Ariane entre la tutelle et les enseignants.

De plus, c'est à l'enseignant de s'en charger de la réalisation du projet en classe. Une réalisation où « *le projet permet de mettre en place des activités à la fois motivantes pour les élèves et utiles au plan pédagogique* »¹, ce qui se traduit par les activités (exercices de compréhension et d'expression) incluses dans les différentes rubriques pour motiver les élèves et faciliter l'apprentissage du FLE.

Dans nos manuels, le projet est divisé en plusieurs activités: activités de compréhension et activités d'expression

2.2.1. Les activités de compréhension et d' expression

La notion d'activité d'apprentissage est ancrée dans les approches cognitiviste et socio -constructiviste. L'objectif d'une activité étant de stimuler les structures cognitives de l'apprenant pour une acquisition progressive des connaissances. Pour être motivante pour l'apprenant, une activité doit avoir un sens et être en lien avec sa vie réelle.

Une activité d'apprentissage est composée d'un ensemble d'actes coordonnés visant un ou plusieurs objectifs précis. Sa durée peut varier en fonction de la nature de l'activité, des objectifs tracés et du niveau des élèves. L'enseignant est responsable de la planification, de la préparation et de la réalisation de l'activité. Le programme propose un choix limité de thèmes, de supports, de matériel, de temps et d'objectifs à atteindre, mais l'enseignant peut choisir les activités en fonction de la séquence d'apprentissage.

Les activités peuvent être axées sur l'oral ou l'écrit, en compréhension ou en production, et peuvent porter sur des structures syntaxiques, lexicales, discursives ou thématiques. Les activités de compréhension se font à l'oral et à l'écrit, avec des activités d'écoute et de lecture respectivement.

2.2.1.1. Les activités de compréhension

¹ MEN, *Guide du professeur du moyen*, ONPS, Alger, 2006.p.33.

Les activités d'apprentissage en français, et de la manière dont elles peuvent être organisées pour aider les élèves à développer leurs compétences linguistiques, misent sur l'approche cognitive et socio-constructiviste, car elle est considérée comme un Moyen efficace pour attiser les structures cognitives et déclencher le mécanisme intellectuel des apprenants pour une acquisition progressive des connaissances.

Les activités peuvent être de compréhension orale ou écrite et peuvent s'étendre sur des structures syntaxiques, lexicales, discursives ou thématiques. Le rôle de l'enseignant est central dans la planification, la préparation et l'accomplissement de ces activités. Il est responsable du choix des thèmes, des supports, des matériaux, du temps et des objectifs à atteindre.

Les activités s'inscrivent dans un axe relatif à la séquence pour garantir une progression dans l'apprentissage. Le texte se présente, alors, pour ordonner et coordonner les activités de compréhension de l'oral et de l'écrit.

Selon le didacticien, il est recommandé, pour la compréhension de l'oral, de consacrer la première partie de l'activité à l'éveil de l'intérêt de l'élève, la deuxième partie à l'explication de l'activité et la distribution d'un questionnaire, et la troisième partie à l'écoute du document qui est le texte lu dans notre cas, ce qui peut se faire en individuel ou au collectif.

Pour la compréhension écrite, le didacticien propose une démarche en cinq étapes pour la lecture des textes : l'éveil de l'intérêt de l'élève, l'étude du paratexte, la lecture du texte avec un objectif précis, l'analyse du texte et la synthèse des éléments précédemment abordés.

Enfin, nous soulignons que le programme définit les compétences à développer et les objectifs d'apprentissage assignés, qui forment ce qu'on appelle la compétence. L'enseignant puise ses choix à travers les contenus proposés dans les manuels scolaires pour recouvrir les capacités assignées et atteindre ses objectifs, encore une fois nous nous trouvons face à une similarité des termes Programme et Manuel scolaire.

2.2.1.2. Les activités d'expression

Les activités d'expression sont essentielles pour l'intégration des connaissances et l'évaluation des acquis. L'enseignant doit leur accorder une attention particulière en termes de préparation, planification, pratique et évaluation.

Le programme de français au cycle Moyen en expression vise à développer les compétences orales et écrites des élèves. Les élèves doivent être capables de produire des textes oraux et écrits pour informer, exprimer un point de vue ou raconter des événements.

Les compétences orales comprennent la production de messages en situation monologue ou d'interlocution, tandis que les compétences écrites impliquent la production de textes en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis.

Les différences entre l'oral et l'écrit doivent être explicitées, notamment en termes de posture, de registre, de gestuelle et de prise de parole en public. Le programme vise à équiper les élèves d'un outil linguistique performant pour leur vie scolaire et au-delà.

2.2.2. Les principales rubriques du manuel

Le contenu didactique des rubriques dans le manuel scolaire se structure selon le projet. Ce dernier est composé d'un ensemble de séquences qui forment les rubriques dans le manuel scolaire en question. Les différentes rubriques ont pour objectif l'acquisition de l'élève d'un savoir précis et sa traduction en savoir-faire et savoir-être susceptible d'être évalué, par l'enseignant ou l'élève-même, en fin de séquence d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant est de guider, aider, stimuler et accompagner l'élève dans sa démarche d'apprentissage des différentes connaissances (savoirs) ; l'enseignant devient alors un médiateur entre l'élève et le savoir.

2.2.2.1. Lecture

la rubrique de *lecture* constitue la première rubrique dans le manuel scolaire, donc, du projet didactique, se basant sur des textes choisis par le didacticien pour participer au développement de la compétence de lecture chez l'élève. Le texte présenté est, alors, appelé *texte de base* car il est à la base des activités d'apprentissage qui le suivront dans les rubriques d'apprentissage *Grammaire pour lire et écrire*.

Le type de texte proposé ici est, également, la source de l'appellation du projet didactique qui tient, justement, son intitulé du type textuel auquel le texte appartient. Ce texte sera suivi de questionnaire sous forme de consignes sollicitant l'observation, la (ré) organisation, l'élaboration de significations que les élèves devront exécuter en classe en monôme ou en groupe (l'enseignant décidera de la démarche et de l'organisation à adopter selon le niveau et le nombre des élèves, le temps assigné conjugués aux objectifs à atteindre désignés par le concepteur du manuel scolaire).

Les questionnaires d'accompagnement proposés par le concepteur, dans le manuel scolaire, peuvent être complétés par d'autres questions de compréhension de l'écrit, proposés par l'enseignant qui : « *devra varier les questions, les doser en allant des plus faciles aux plus complexes, sans vouloir trop guider au point d'assister l'élève, mais plutôt en le faisant chercher et découvrir* »¹. L'élève sera amené, à la fin de la lecture du texte de base, à garder une trace écrite, prise du tableau ou dictée par l'enseignant, sur son cahier.

Les textes de base s'accompagnent d'images, photos, tableaux, schémas, cartes géographiques, selon le type textuel qu'ils présentent et les fins assignées par le didacticien. Ce que nous allons essayer d'étayer dans la partie consacrée aux illustrations dans cette présente partie du travail.

2.2.2.2. Grammaire pour lire et écrire

L'activité de *Grammaire pour lire et écrire* succède à celle de *lecture* et contient, successivement, les exercices des activités de *vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe*. L'activité contient 03 sous-rubriques : *Lis, Découvre,*

¹ MEN, *Le document d'accompagnement: la typologie de questions*, ONPS, Alger, 2004, p.6.

Retiens, pour l'enseignement des points de langue. Son principal objectif est de mettre la grammaire au service de la lecture et de l'écriture.

Cette rubrique vise à présenter différents objets d'apprentissage, à l'oral comme à l'écrit, sous forme de contenus linguistiques en relation avec le texte de lecture. Le texte lu devient, alors, un prétexte pour l'enseignement de différentes connaissances linguistiques, car comprendre un texte passe par des indices d'ordre grammatical ou lexical.

2.2.2.3. Production écrite

L'activité de production écrite apparaît à la fin des séquences d'apprentissage dans le projet, et où l'élève intégrera les connaissances acquises, durant les différentes rubriques, dans une production écrite.

Cette activité est précédée d'une préparation à l'écrit, faite en classe, et où l'élève est amené à préparer sa production écrite (personnelle), selon une démarche guidée par l'enseignant, et ce suivant le thème et les connaissances étudiés dans les différentes activités du projet didactique en question.

2.2.2.4. Poésie

Nous trouvons cette rubrique, exclusive, dans les manuels 3AM et 4AM. Il s'agit de pages recueillant des poèmes choisis par le didacticien. Le premier objectif de cette rubrique étant de guider et initier les élèves à la lecture de la poésie, puis de continuer les contenus linguistiques en relation avec des activités dans la séquence *Grammaire pour lire et écrire*, également de lancer les élèves dans une initiation de production de la poésie. Cette rubrique marque une entrée nette en littérature, une innovation dans le programme d'enseignement apprentissage du FLE. L'enseignant est appelé à encourager les élèves à mémoriser les poèmes étudiés.

2.2.2.5. Lectures -plaisir

il s'agit de pages présentant des textes, en fin des différentes activités langagières. Ces textes, à lire pour le plaisir, forment des supports plus longs que les textes de base, et en relation avec le type textuel en question. L'objectif étant d'initier l'élève à la lecture pour le plaisir, développer son imagination et notamment enrichir son vocabulaire en FLE, et ce selon le niveau du manuel en question.

2.2.2.6. Évaluation

Il s'agit de pages qui sont consacrées, en fin de projet didactique, à l'évaluation selon des grilles et des tâches bien définies. Les variantes de l'évaluation sont expliquées dans le document d'accompagnement et où l'enseignant est tenu : «

d'évaluer toute sa classe pour mesurer le degré d'acquisition des apprentissages.»¹

Il est à préciser que les manuels de 3AM et d 4AM ont une organisation interne identique de la présentation des différentes rubriques , notamment celle de la nomenclature des activités. L'apprenant est dans ce cas face à une similarité dans la présentation des manuels ce qui lui assure une certaine familiarité et continuité , ce qui pourrait lui simplifier le processus d'enseignement apprentissage du FLE.

2.3. Analyse comparative des manuels par niveau

Pour connaître l'architecture interne des manuels scolaires corpus, nous ferons un clin d'oeil à l'examen de la présentation formelle desdits manuels scolaires. Le manuel scolaire du Moyen est organisé selon une structure graduelle, commençant par une page consacrée à l'identification du projet en question et ses objectifs d'apprentissage. Les activités qui succéderont à cette page débutent par l'activité phare du projet: la *lecture compréhension de l'écrit*(basée sur l'appartenance typologique du texte à lire), où figure un texte proposé à lire, accompagné de questions de compréhension. Les différentes activités sont incluses sous *Grammaire pour lire et écrire* contiennent des exercices selon le programme du projet et les objectifs visés par le didacticien.

« à la fin d'une séquence d'enseignement, le manuel propose, donc, des projets didactiques qui deviendront des projets pédagogiques en classe quand le professeur aura construit sa progression, sélectionné les activités d'apprentissage à partir des ressources proposées par le manuel»².

Dans le manuel scolaire les textes de base sont identifiés par la présence d'un titre et d'une source référencée . Certains textes sont appuyés par des illustrations à différentes fins pédagogiques (nous proposerons des grilles attestant de cela).

Le manuel de lecture de 2AM propose plusieurs, courts, textes pour la même séquence de lecture compréhension (à la différence des autres manuels de ce cycle), et ne contient pas d'activités de langue. Le didacticien propose un manuel indépendant avec différentes rubriques (les mêmes que dans les autres manuels) ce qui marque un tournant différents dans l'opération d'enseignement apprentissage du FLE.

Nous nous posons un questionnement à ce stade: pourquoi ce changement ? Pour revenir à la même organisation initiale des manuels en 3AM et 4AM ?

La logique du changement fait que si un changement se fait il se doit d' être effectuer en début ou en fin du cycle , et non , au milieu, pour justement, assurer sa continuité, ou marquer une rupture avec une pratique ancienne ou

¹ MEN, *Programmes de 4AM*, ONPS, Alger, 2005.p.35.

² MEN, *Guide du professeur*, Alger, ONPS, 2006, p.37.

révolue et en proposer une nouvelle; alors que dans ce cas la réponse reste ambiguë.

N'oublions pas de mentionner que, à cette époque, l'air des changements pédagogiques était de rigueur, et peut être qu'une volonté de changement radical des manuels et des programmes du cycle Moyen devait se faire à l'instar des manuels de 2AM, Et que ce changement n'a pas eu lieu d'être fait, pour une raison ou une autre.

Ce que nous trouvons désavantageux est qu'il n'y a pas eu continuité dans cette perspective d'organisation du manuel scolaire du FLE. Cette orientation de changement, pour un renouveau des supports pédagogiques, aurait pu marquer un tournant différent et varié offrant des perspectives d'enseignement inédites et diverses .

2.3.1. Le manuel de 1ère année moyenne (1AM)

Le manuel de 1AM intitulé: *Plaisir d'apprendre le Français*, un manuel destiné à l'élève est de 190 pages. Il comporte une couverture de couleur bleue royale, un bleu lumineux montrant des enfants (un garçon et une fille), écoliers assis entraînés de lire un livre mis en commun (métaphore du partage du savoir et de la connaissance).

En bas de la 1ère de couverture la marque de l'institution scolaire qui l'édite: livre scolaire homologué, pour cadrer l'inscription officielle du MEN de l'ENAG et de l'ONPS de ce manuel. Les écritures sont de différentes couleurs et polices¹. Une page de présentation du manuel par l'éditeur, puis suivie de 02 pages où le discours interpelle l'élève directement par ce livre de français:

« est ton livre de 1année Moyen ne. Il facilitera ton apprentissage de la langue. Tu sauras communiquer et te documenter. Les leçons sont conçues de manière à te permettre de t'exercer à écouter, parler, lire et écrire»²

S'ensuivent 02 autres pages de l'organisation du projet selon les différentes activités dans le manuel: oral, lecture compréhension de l'écrit, vocabulaire grammaire, conjugaison, orthographe et l'évaluation est sous la section *Mon projet*, que nous trouvons dans les autres manuels de ce corpus sous l'intitulé *grammaire pour lire et écrire*.

La page 12 est un sommaire des textes supports dans la séance de *compréhension écrite* ou de *lecture*, des textes organisés selon une catégorisation typologique, suivie de projets divisés en séquences d'apprentissages.

La page 189 marque la page finale de ce manuel intitulée : *lectures récréatives* , avec 02 pages à lire ou à dire dédiées à la poésie .

La qualité du papier utilisée pour les première et quatrième de couverture est acceptable sans pour autant être la meilleure qualité possible sur le marché de

¹ Voir Annexe (A1)

² Manuel de 1AM. p.3.

l'imprimerie. D'ailleurs, l'épaisseur du papier est presque fine et pourrait s'effriter facilement.

Le papier utilisé dans le manuel est d'une bonne qualité, un papier glacé, qui est identique à celui utilisé pour le manuel de 2AM; une blancheur éclatante, écarlate qui permet de bien lire et ne pose pas de problème quant à l'impression.

Les couleurs choisies sont claires et attrayantes, se distinguent facilement de l'écriture en noire sauf que la qualité de l'impression laisse à désirer car dans certaines pages, l'écriture est moins visible et vire plutôt vers le gris plus que le noir.¹

Quant à la police et sa taille, cela reste majoritairement lisible, vue l'emploi du Times New Roman, que ce soit en italique, gras ou autres formes, et surtout avec la juste taille de la police qui est 12 pour le texte et le 14 pour les titres, même si parfois on s'aperçoit que d'autres types de police sont utilisées mais cela reste à des fréquences minimales

Le présent manuel se compose de 06 projets, les 03 premiers projets traitant un 01 type de texte dominant : le type narratif, sous différentes présentations. Puis d'autres types viennent enrichir les projets didactiques de 1AM et se dressent sous l'initiation: 01 projet pour chaque initiation de type, à savoir: *le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif*.

Un manuel à organisation assez symétrique, se rapprochant de l'architecture interne du manuel de 3AM, et très similaire voir calquant celle de la 4AM, et bien différente de celle de 2AM qui est unique en son genre comme nous venons de le présenter juste auparavant

Le type narratif est présent dans les manuels corpus, et domine par sa présence dans celui de la 1AM avec un nombre de 08 textes, sur un ensemble de 17 textes de base en séance de lecture. Nous le trouvons dans les 03 premiers projets sous l'appellation *Le narratif*, puis le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif.

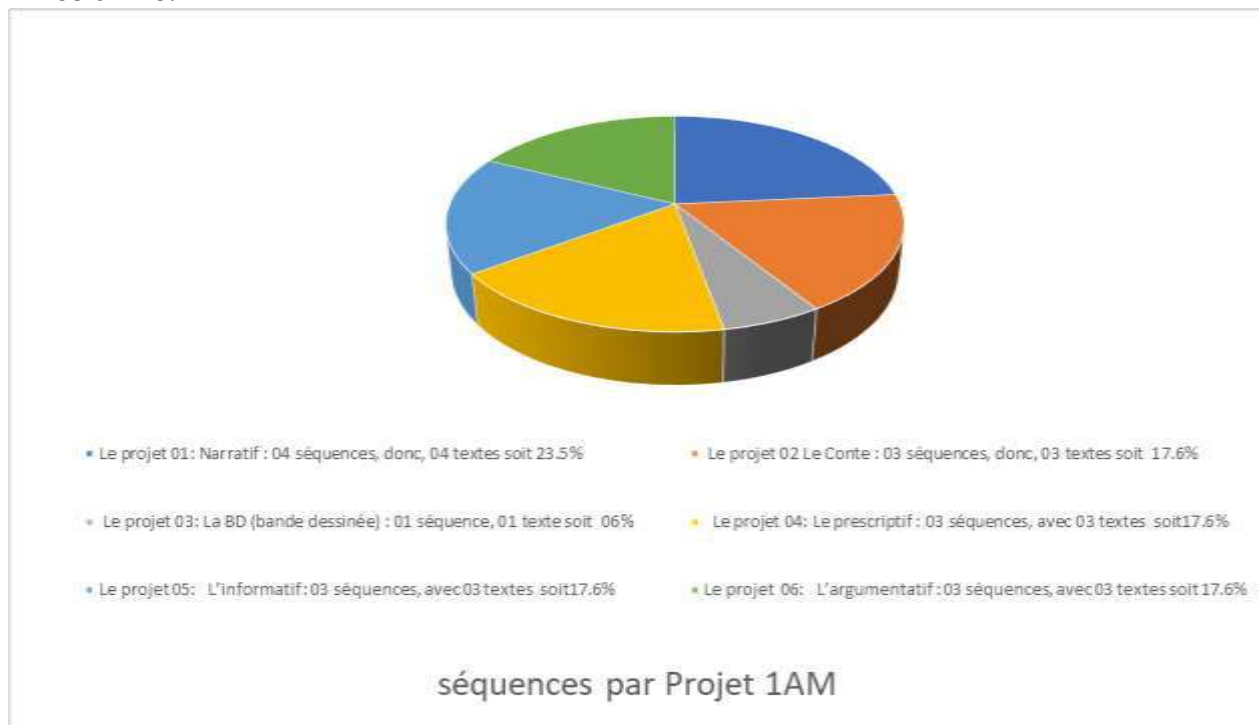
Rappelons que, le manuel de 1AM intitulé *Plaisir d'apprendre le français*, présente un choix de 17 textes en séance de Compréhension de l'écrit (appelée aussi séance de Lecture), à raison d'un texte dans chaque séquence. Ces textes sont organisés selon des projets didactiques en nombre de 06, et répartis par types de texte comme suit :

Le type Narratif est composé de 03 projets :

- *Le projet 01: Le récit*, avec 04 séquences, représentées par 04 textes, soit 23.5%
- *Le projet 02 : Le Conte* avec 03 séquences, représentées par 03 textes, soit 17.6%
- *Le projet 03: La BD (bande dessinée)* avec 01 séquence, représentée par 01 texte, soit 06%, Puis, succéderont les projets suivants:
- *Le projet 04: Le prescriptif* avec 03 séquences, représentées par 03 textes soit 17.6%

¹ Voir annexe n°1, page de garde du manuel de 1AM

- *Le projet 05: L'informatif avec 03 séquences, représentées par 03 textes soit 17.6%*
- *Le projet 06: L'argumentatif avec 03 séquences, représentées par 03 textes soit 17.6%*



Nous remarquons que le premier projet *Le Narratif : le récit* avec un taux de 23.5% domine, par sa présence et le taux de textes qu'il présente, les autres textes, ce qui pourrait être explicable par la volonté du didacticien d'enraciner l'idée de la du type narratif en 1AM, malgré la présence des autres types de textes dans ce manuel. Cette co-présence n'est pas adaptée dans les autres manuels corpus, qui disposent, à leur tour, et dans leur intégralité, d'un seul type de texte par niveau scolaire. Par cette démarche, le programme annuel du FLE devient synonyme de type textuel. Ceci dit, le type narratif par sa dominance en 1AM, inaugure le programme de l'enseignement du FLE au cycle Moyen, ce qui affiche l'importance donnée par le didacticien à l'enseignement de cette typologie textuelle. Une importance conjuguée pour ce niveau et pour le cycle Moyen en entier. Le manuel scolaire de FLE est synonyme, donc, de programme dans ce cas.

Tout compte fait, le type textuel, le manuel scolaire et le programme annuel s'entremêlent, dans notre cas, pour former un tout cohérent, désignant une volonté du didacticien de créer une ambiance éducative qui contribue à une appropriation active et fonctionnelle chez l'élève, en classe de FLE, et ce par le biais de la maîtrise progressive des caractéristiques de la typologie textuelle.

2.3.2. Le manuel de 2ème année moyenne (2AM)

intitulé *Le français en projet*, marque la présence des textes relevant de la typologie descriptive. Ces textes sont répartis en trois 03 projets, et chaque projet comporte trois séquences, traitant d'un seul et unique type de texte : le *descriptif*, sous différentes présentations.

Il est à noter impérativement que ce manuel diffère de celui qui le précède, celui de 1AM, et même des deux 02 autres manuels qui le suivent, à savoir celui de 3AM et de 4AM. Sa structure est complètement différente, et surtout on assiste à une certaine architecture interne nouvelle quant à l'enseignement et au programme même du FLE en 2AM.

Désormais, nous sommes face à 02 manuels qui se côtoient : le 1er manuel intitulé «*le français en projet*», qui est réservé pour les différentes séances de lecture (la compréhension de l'écrit, la lecture dirigée, lectures loisirs); et le 2ème manuel est réservé aux activités langagières et autres exercices de langue. C'est le 1^{er} manuel en question qui sera à la base de notre analyse ici, car comportant les textes de la séance de compréhension de l'écrit

Ce manuel de 2AM est destiné l'élève entre 11 et 15 ans, ayant suivi un cursus de 05 années de primaire dont 04 années de FLE, Au sein de l'école algérienne ou son équivalent

Il est à signaler que ce manuel de 111 pages, au total, est différent dans son organisation des autres manuels de ce palier. L'organisation du programme dans ce manuel n'est pas basé sur des types de textes mais sur des thèmes, autour des quels gravitent les activités de langue basées sur des textes de différentes typologies textuelles, et où le type descriptif est dominant.

Le manuel de 2AM *Le français en projet* comporte une couverture de couleur vert clair, parsemé de tableaux. Les écritures sont de différentes couleurs et polices¹. La qualité du papier utilisée pour les première et quatrième de couverture est acceptable sans pour autant être la meilleure qualité possible sur le marché de l'imprimerie. D'ailleurs, l'épaisseur du papier est presque fine et pourrait s'effriter facilement.

Le papier utilisé dans le manuel est d'une bonne qualité, une blancheur éclatante, écarlate qui permet de bien lire et ne pose aucun problème quant à l'impression

Les couleurs choisies sont claires et se distinguent facilement de l'écriture en noire sauf que la qualité de l'impression laisse à désirer car dans certaines pages, l'écriture est moins visible et vire plutôt vers le gris plus que le noir. (voir annexe).

03 couleurs présentent la différenciation entre les 03 projets en question: le rouge bordeaux pour le 1er projet, le vert pour démarquer le second, le bleu pour le 3ème projet. Le recours aux couleurs est fréquents dans ce manuel, en vue d'attirer l'attention de l'élève, ce qui remplit bien sa fonction sur la couleur qui sied bien à celle de l'écriture (contraste visuel).

Quant à la police et sa taille, cela reste majoritairement lisible, vue l'emploi du Times New Roman, que ce soit en italique, gras ou autres formes, et surtout avec la juste taille de la police qui est 12 pour le texte et le 14 pour les titres, même si

¹ Voir Annexe (A1)

parfois on s'aperçoit que d'autres types de police sont utilisées mais cela reste à des fréquences minimales

Le présent manuel se compose de trois 03 projets, traitant un 01 seul et unique type de texte : le descriptif, sous différentes présentations.

Ce manuel se compose de 03 projets, divisés à leurs tours de séquences, en nombre total de 08 séquences. Assez singulier, comportant un grand nombre de textes supports en lecture, des textes relativement courts comparés aux autres manuels de ce cycle. Ces textes se focalisent en totalité sur la typologie descriptive sous différentes facettes:

Il nous semble pertinent de dire, que le manuel de 2AM est un manuel à organisation unique par rapport aux autres manuels du cycle Moyen , de part, sa forme comme le contenu qu'il présente, mais il garde , néanmoins, le même cheminement de la présentation de la typologie textuelle .

Une autre singularité, pour ce manuel, c'est la présence de plusieurs extraits textuels pris comme supports de lecture au profit d'un seul texte support de lecture dans les autres manuels corpus, ce qui offre une diversité et une richesse et pour l'enseignant et pour l'apprenant.

Le répartition des textes en projets et en séquences est la suivante:

Projet 01: concours de lecture avec 03 séquences

Seq 1. description dans le récit de vie

Seq 2. description dans le récit de fiction

Seq 3. logique textuelle de la description

Projet 02: monographie illustrée avec 02 séquences

Seq 1. description dans la fiche documentaire

Seq 2. description dans la monographie

Projet 03: dépliant touristique avec 03 séquences

Seq 1. description dans l'article du catalogue

Seq 2. description dans le dépliant touristique (1)

Seq 3. description dans le dépliant touristique (2)¹

La singularité réside, aussi, dans l'attribution de la représentation des activités à un manuel indépendant. Un manuel de 75 pages destinés aux exercices de Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison et Orthographe.

Ce qui le distingue du manuel précédant et des deux manuels le succédant. Néanmoins, la démarche de l'enseignement apprentissage dans le projet didactique demeure la même.

Notant aussi que cette expérience avec ce manuel, n'a pas duré plus que 02 années scolaires, selon les dires des enseignants et inspecteurs de la région rencontrés.

La rareté de ce manuel, et qui nous a formé une certaine difficulté pour le trouver sur les archives, à noter aussi, que ce ne sont pas tous les enseignants ni tous les élèves qui l'ont eu en cette période

¹ Manuel de 2AM, p.4.

Il s'agit donc d'un document unique, par ces circonstances que par son contenu riche et diversifié. Justement dommage que le corps des enseignants et élèves n'en ont pas bénéficié longtemps et dûment de son contenu

2.3.3. Le manuel de 3ème année moyenne (3AM)

Ce manuel de 175 pages, a une organisation identique à celle de 1AM et de 4 AM, quant à disposition des projets et la répartition en séquences.

Le manuel de 3AM comporte une couverture de couleur bleue qui tire sur un bleu royal. Les écritures sont de différentes couleurs et polices¹. La qualité du papier utilisée pour les première et quatrième de couverture est acceptable sans pour autant être la meilleure qualité possible sur le marché de l'imprimerie. D'ailleurs, l'épaisseur du papier est presque fine et pourrait s'effriter facilement. Le papier utilisé dans le manuel est d'une bonne qualité, une blancheur éclatante, écarlate qui permet de bien lire et ne pose aucun problème quant à l'impression.

Les couleurs choisies sont claires et se distinguent facilement de l'écriture en noire sauf que la qualité de l'impression laisse à désirer car dans certaines pages, l'écriture est moins visible et vire plutôt vers le gris plus que le noir².

La couleur jaune est utilisée fréquemment dans ce manuel, en vue d'attirer l'attention de l'élève, ce qui remplit bien sa fonction sur la couleur qui sied bien à celle de l'écriture (contraste visuel).

Quant à la police et sa taille, cela reste majoritairement lisible, vue l'emploi du Times New Roman, que ce soit en italique, gras ou autres formes, et surtout avec la juste taille de la police qui est 12 pour le texte et le 14 pour les titres, même si parfois on s'aperçoit que d'autres types de police sont utilisées mais cela reste à des fréquences minimales.

Le présent manuel se compose de trois 03 projets, traitant un 01 seul et unique type de texte : l'Explicatif, sous différentes présentations.

Chaque projet contenant 03 séquences comme suit:

A son tour, le manuel de 3AM, intitulé *Livre de Français*, se compose de trois 03 projets, traitant un 01 seul et unique type textuel : l'*Explicatif*, sous différentes présentations.

Chaque projet contenant 03 séquences comme suit:

Projet 01. Pour la bibliothèque de l'école, élaborer une brochure expliquant le proverbe: « les voyages forment la jeunesse»

Seq 1. Expliquer pour répondre à une question

Seq 2. L'explication dans la description subjective

Seq 3. Expliquer pour rendre compte d'un comportement

Projet 02. Pour la journée de l'étudiant, élaborer un recueil de textes donnant l'explication scientifiques de phénomènes naturels et accompagner ces textes de légendes proposant une interprétation de ces mêmes phénomènes

¹ Voir Annexe (A1)

² Voir annexe n°2

Seq 1. L'explication dans la légende

Seq 2. L'explication dans le récit fantastique

Seq 3. L'explication dans le récit réaliste

Projet 03. Rédiger u, manuel technique expliquant le procédés de fabrication de différents produits afin de le présenter aux élèves d'autres classes

Seq 1. L'explication dans la description objective

Seq 2. L es représentations graphiques de l'information

Seq 3. Le processus de transformation ¹

Un manuel à organisation assez symétrique, se rapprochant de l'architecture interne du manuel de 1AM, et très similaire, voir calquant, celle de la 4AM. Néanmoins , son organisation est bien différente de celle de 2AM , qui est un manuel unique en son genre , comme nous venons de le présenter juste auparavant

Comme nous venons de l'expliciter, dès le début du cycle Moyen , la présentation du programme de FLE est annoncée par le didacticien. Cette organisation des manuels de FLE répond à cette logique organisatrice des contenus des manuels : *le narratif* en 1AM, *le descriptif* en 2AM et *l'explicatif* en 3 AM, et *l'argumentatif* en 4AM.

2.3.4. Le manuel de 4ème année moyenne (4AM)

Le manuel scolaire *Livre de Français*, de la 4AM, marque la fin de l'enseignement du FLE dans le cycle Moyen , et constitue par cela « *une charnière entre l'enseignement Moyen et l'enseignement Secondaire général et technologique.* »².

Ce document pédagogique, destiné à l'élève de 4AM, comporte une couverture de couleur peu utilisée dans les couvertures des manuels scolaires: le rose fuchsia, une couleur qui marque la gaieté, entourée de blanc bien clair . Les écritures sont de couleurs blanche indiquant les mêmes informations que sur celui de 3AM, la seule différence réside dans l'indication de l'année scolaire ou le niveau 4AM. La qualité du papier utilisée pour les première et quatrième de couverture est acceptable sans pour autant être la meilleure qualité possible sur le marché de l'imprimerie. D'ailleurs, l'épaisseur du papier est presque fine et pourrait s'effriter facilement. Le papier utilisé dans le manuel est d'une bonne qualité, une blancheur éclatante, écarlate qui permet de bien lire et ne pose aucun problème quant à l'impression

Les couleurs choisies sont claires et se distinguent facilement de l'écriture en noire sauf que la qualité de l'impression laisse à désirer car dans certaines pages, l'écriture est moins visible et vire plutôt vers le gris plus que le noir.

¹ Manuel de 3AM, p.5

² MEN, *Programmes de la 4AM*, ONPS, Alger, 2005, p.47

Tout comme le manuel de 3AM, la couleur jaune est utilisée fréquemment dans ce manuel, en vue d'attirer l'attention de l'élève, ce qui remplit bien sa fonction sur la couleur qui sied bien à celle de l'écriture (contraste visuel).

Quant à la police et sa taille, cela reste majoritairement lisible, vu l'emploi du Times New Roman, que ce soit en italique, gras ou autres formes, et surtout avec la juste taille de la police qui est 12 pour le texte et le 14 pour les titres, même si parfois on s'aperçoit que d'autres types de police sont utilisées mais cela reste à des fréquences minimales.

Le présent manuel se compose de trois 03 projets, traitant un 01 seul et unique type de texte : l'*Argumentatif*, sous différentes présentations.

Un manuel de 175 pages à organisation assez symétrique, se rapprochant de l'architecture interne du manuel de 3AM, et très similaire voir calquant celle de la 1AM, mais, notons le, bien différente de celle de 2AM. Le manuel de 3AM est intitulé *Livre de Français*, il est scindé en 03 projets réparties en séquences, dont le fil conducteur est l'argumentation. L'architecture interne de ce manuel est, donc, similaire à celle du manuel de 3AM, et proche de celle du manuel de 1AM, assurant une certaine continuité dans cette optique fondée et adoptée par les concepteurs de ces 03 manuels.

Ce manuel contient 03 projets réparties en séquences comme suit:

Projet 01. Argumenter en décrivant

Projet 02. Argumenter en racontant

*Projet 03. Argumenter en expliquant*¹

Le type argumentatif, qui est à la base du manuel de 4AM, est dominant dans cette dernière année du cycle Moyen ce qui n'efface pas la coprésence de 02 autres types déjà vus à savoir l'explicatif et le descriptif. Nous assistons à une action de va et vient dans la présentation des différentes typologies textuelles dans nos manuels : une logique indicative qui atteste d'une certaine continuité et complémentarité des apprentissages dans les manuels scolaires de ce cycle. Tout depuis le début de ce cycle en 1AM, en programme de FLE, semble conduire à cette logique du texte argumentatif; le narratif en 1AM, en 2AM et l'explicatif en 3AM.

D'autant plus, la 4AM est une année importante dans le parcours des élèves du Moyen, car il s'agit d'une année soldée par un examen décisif le BEM qui, en cas de réussite de l'élève, lui assure le passage au cycle secondaire. Il nous semble quand même important de noter qu'en cycle secondaire le 1er type textuel abordé en FLE au niveau du cycle commun de la 1AS est justement le type l'argumentatif.

Il existe, donc, comme nous l'avons signalé trois 03 projets en tout pour ce manuel. Cela commence par déceler les traces de l'argumentation dans des textes explicatifs, ce qui constitue une suite logique du programme de 3AM ; puis

¹ Manuel de 4AM, p.3

de l'énumération dans l'argumentation, et de différencier l'explication de la prise de position pour le premier projet.

Quant au deuxième projet, cela commence par la visée argumentative dans le récit ; puis de dégager les points de vue dans un dialogue, pour terminer avec l'explication d'un comportement (l'argumentation).

Dans le dernier projet c'est au tour de l'image d'être traduite en énoncé argumentatif (la publicité) ; puis argumenter pour inciter à découvrir (le reportage).

En un mot, ce programme semble vouloir montrer et amener l'apprenant à découvrir et/ ou à maîtriser tous les aspects de l'argumentation avec les autres différents types textuels.

2.4. La typologie textuelle dans les manuels

Les manuels scolaires de langues ont pour fonction d'organiser l'enseignement des langues, étrangères ou autres, notamment en FLE. L'introduction de l'organisation de l'enseignement par typologie textuelles dans les manuels scolaire de langue est propulsée en 1970 -1980 , et marque, par ce fait, un détour important. L'importance dérive de sa mise au point basée sur l'approche centrée sur le discours, donc, sur la concentration du sens , Cuq précise que: « *les manuels de langue étrangère tendent à organiser leurs contenus autour de types de discours, afin de favoriser l'apprentissage de la langue en contextes* »¹ , le texte est l'unité centrale de sens et de communication.

Avant cette logique organisationnelle, les manuels de langue s'organisaient selon un modèle d'enseignement basée sur une approche grammaticale et lexicale ce qui se faisait dans une démarche rigide, avec des unités basées sur la phrase ou les représentations morphosyntaxiques de la langue, ou sur des listes des thèmes de vocabulaire, de courts textes suivis d'exercices structuraux de conjugaison ou autres activités.

Cette organisation provient des méthodes d'enseignement traditionnelles , et où l'objectif de l'enseignement était centré sur l'enseignement apprentissage de la forme de la langue au détriment de la communication authentique, c'est ce que Puren explique comme « *l'analyse grammaticale y est omniprésente, structurée en leçons progressives où le texte sert de support à l'exercice paradigmatique plutôt qu'à la production fonctionnelle* »².

De ce fait, la typologie textuelle est venue , aux frontières de l'approche communicative et de la linguistique textuelle, pour proposer une organisation , en didactique des langues, au delà de la simple connaissances de règles grammaticales de la langue, vers un usage de la langue en contexte, ce qui a été adopté dans les manuels scolaires du FLE. Cette contextualisation propose

¹ J -P, Cuq, (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE Internationale, Paris, 2003, p. 158

² CH, Puren, *Histoires des pédagogies et des enseignements de langues vivantes au XXème. S. en France*, Didier/ Clé International, Paris, 1988, p. 303

l'admission du texte , sous ses différentes typologies, en assurant une approche dite textuelle et contextuelle de l'enseignement apprentissage de la langue.

Pour Bronckart: « *les textes constituent des formes organisées de l'activité langagière, indissociables des situations de communication* »¹. L'organisation des textes par types offre , donc, dans un manuel scolaire de FLE, plusieurs possibilités d'objectifs didactiques. Ces objectifs sont négociables entre l'enseignant et l'apprenant, qui devient, désormais, acteur et producteur dans son propre apprentissage par sa mise en situations authentiques ; il aura à choisir entre les différents types de textes, comme cadre communicationnel, pour favoriser son apprentissage de la langue étrangère; il est mis, dans ce cas, au centre de l'opération pédagogique .

La typologie textuelle assure l'organisation des contenus afin de développer des compétences langagières spécifiques et faciliter l'enseignement apprentissage du FLE chez les apprenants, facilite l'acquisition et explique l'organisation des opérations internes des différents types de texte, c'est ce que Cuq précise : « *l'enseignement du FLE ne peut se limiter à la connaissance des règles, mais doit viser le développement de la compétence de communication* »². Le texte n'est plus isolé, dans des bibliothèques fermées, de la réalité de l'apprenant, il est désormais accessible, en quelque sorte désacralisé et n'est plus loin de la réalité vécue, au quotidien, par l'apprenant, de par sa présence en classe et à l'école.

2.4.1. Types de textes présents dans le corpus

En Algérie, dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'organisation de des enseignements dans manuels scolaires, notamment du cycle Moyen 2004 - 2009, répond à une logique par typologie textuelle, ce que nous allons étayer dans ce qui suit .

Les manuels corpus de ce présent travail sont en nombre de 04. Ce sont des manuels scolaires destinés à l'élève du cycle Moyen de la période 2004 -2009. Une période peu conservée dans les archives nationales, ce qui nous a rendu la recherche difficile ,des documents officiels , à certains moment de cette actuelle recherche . Ces manuels tirent leur importance du fait qu'ils marquent la période transitoire entre la période des réformes de 2003 et celle des manuels de l'après 2010, appelés les manuels de la 2ème génération, ce qui est , également, une des raisons du choix de ce corpus.

Ils répondent à une organisation interne par typologie textuelle, sous une structuration des savoirs par projets. Ces projets tiennent leurs intitulés des appellations typologiques *Narratif, Descriptif, Explicatif, Argumentatif* , et se divisent à leurs tours par séquences ou activités /rubriques pédagogiques. La typologie textuelle est considérée, donc, comme le pivot organisationnel des manuels corpus, c'est , donc, le centre autour duquel pivotent les différents apprentissages en FLE.

¹ J -P,Bronckart , *Activité langagière, textes et discours*, Paris: Delachaux et Niestlé, 1996, p.75

² J -P,Cuq, Op.cit, 2003, p.112

Il est à noter que chaque manuel scolaire, de ce corpus, possède sa propre architecture interne. Les intitulés des séances ou des rubriques d'apprentissage peuvent différer, selon l'objectif que le didacticien ou le concepteur du manuel vise à atteindre. Néanmoins, la séance de base demeurant celle de la *lecture compréhension de l'écrit* et qui garde son appellation, et contient le texte de base, majoritairement, choisi selon son appartenance typologique.

Cette logique de classification des textes, par type, est à la base de l'organisation des contenus des manuels de FLE, et forme une logique commune aux 04 manuels scolaires de l'époque 2004 -2009, nous trouvons que : « *le programme du français distingue plusieurs types de textes: le texte explicatif, le texte prescriptif, le texte narratif, le texte argumentatif et le texte descriptif* »¹ et qui persiste durant les programmes du niveau scolaire qui suivra à savoir le Secondaire.

Il convient de rappeler, toujours, que la composante principale ou le support de base de l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie est : le manuel ou le livre scolaire. C'est un document officiel, car provenant du MEN, et destiné à l'enseignant et l'élève, présentateur de différentes activités de compréhension et d'expression (écrites et orales).

Cet unique outil pédagogique dans l'enseignement apprentissage du FLE, basé sur un programme, véhiculant des valeurs culturelles, littéraires, nationales et universelles. Ces valeurs sont fondées sur deux dimensions, la première incitant à respecter les principes constitutionnels de la nation algérienne, la seconde favorisant la dimension d'ouverture sur le monde. L'enseignement présenté, dans le manuel scolaire vise, donc, selon le référentiel général des programmes, à « *faire acquérir un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence (islamité, arabité et amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité)* »². L'inscription dans l'universalité est assurée par l'acquisition des : « *valeurs universelles relatives aux droits de l'homme, à la citoyenneté, à la préservation de la vie et du milieu* »³.

Cette double dimension apparaît concrètement à travers les programmes enseignés, structurés dans les manuels scolaires du FLE. Ces programmes s'organisant autour de textes hiérarchisés selon leur appartenance typologique. De ce fait, nous allons essayer de faire une description des différents manuels scolaires du cycle Moyen, en exposant les différents types de textes, supports de lecture, tels qu'ils apparaissent dans les manuels corpus.

2.4.2. Répartition et représentativité des types textuels

Nous avons répertoriés un nombre de 64 textes présentés dans nos manuels, entant que supports de lecture /compréhension de l'écrit. Ces extraits sont

¹ MEN, *Programme de français -Cycle Moyen*, ONPS, Alger, 2016, p.8.

² MEN, *Commission nationale des programmes, Programme de français 1AM*, ONPS, Alger, 2010, p.8.

³ MEN, *Commission nationale des programmes, Programme de français 1AM*, Op.cit

répartis selon leur appartenance typologique dans les manuels du cycle Moyen comme représenté dans cette grille récapitulative¹:

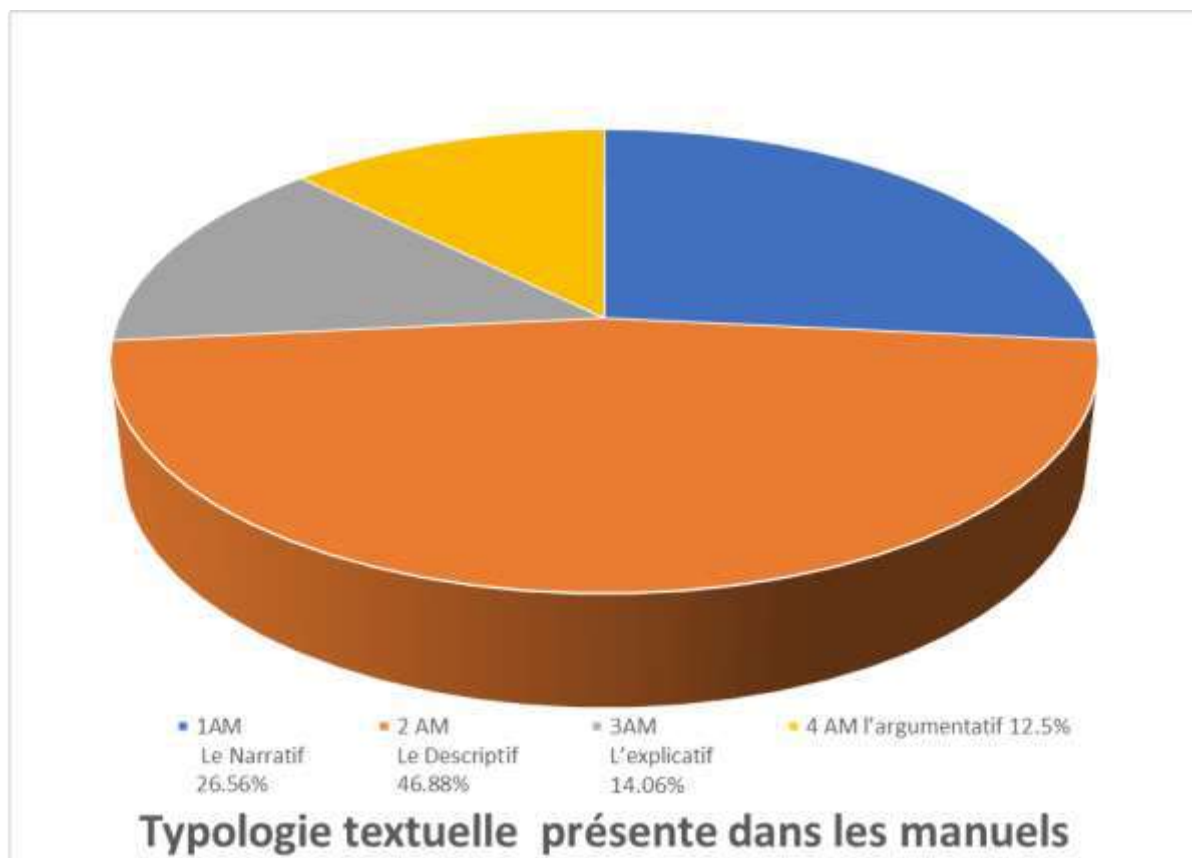
Niveau	N°	Titre du texte	Page
1AM <i>Le narratif</i> 26.56%	1	<i>La bourse</i>	16
	2	<i>La cicatrice de Harry Potter</i>	28
	3	<i>Sophie en danger</i>	39
	4	<i>Poil de carottes</i>	54
	5	<i>Comment le chien est devenu l'ami de l'homme</i>	65
	6	<i>Le corbeau et le renard</i>	74
	7	<i>La fée</i>	85
	8	<i>Houria et le pot de miel</i>	101
	9	<i>Une question de savoir - vivre</i>	114
	10	<i>Les dix commandements d'un porteur de baskets</i>	123
	11	<i>Le gâteau aux poires</i>	130
	12	<i>À chacun son toit</i>	140
	13	<i>La rougeole</i>	149
	14	<i>Des nuages à la neige</i>	157
	15	<i>Lire une publicité</i>	167
	16	<i>Cartable et sac à dos</i>	174
	17	<i>Vêtements de marque</i>	182
2AM <i>Le descriptif</i> 46.88%	1	<i>Mohamed KHEDDA, peintre algérien</i>	08
	2	<i>Meissa BEY, écrivaine algérienne</i>	09
	3	<i>Idir, chanteur des airs anciens</i>	10
	4	<i>Moi, Brahim ASLOUM, poids coq</i>	10
	5	<i>Soirée d'été</i>	19
	6	<i>Scène de rue</i>	19
	7	<i>Réveil dans la nature</i>	20
	8	<i>Un endroit sinistre</i>	20
	9	<i>Un homme du sud</i>	20
	10	<i>Constantine, les gorges du Rhummel</i>	30
	11	<i>Dans le patio</i>	30
	12	<i>Intimité d'une chambre</i>	31
	13	<i>Panorama d'Alger</i>	31
	14	<i>Un château abandonné</i>	31
	15	<i>Le Canada, un vaste territoire</i>	40
	16	<i>Un pays vide</i>	41
	17	<i>Les visiteurs du passé</i>	42
	18	<i>Qu'est ce qu'un arbre ?</i>	54

¹ Les titres de textes de base tels qu'ils apparaissent dans les manuels scolaires de 1AM, 2AM, 3AM et de 4AM

	19	<i>L'eau</i>	56
	20	<i>Le livre, hier et aujourd'hui</i>	65
	21	<i>Texte sans titre, catalogue de machine à laver</i>	83
	22	<i>Vélo Gitane Star16</i>	83
	23	<i>Pendule Quartz à Balancière</i>	84
	24	<i>Sécurité au volant</i>	84
	25	<i>El Djazair El Mahroussa</i>	94
	26	<i>L'Oranie</i>	94
	27	<i>À la découverte de Bejaia</i>	95
	28	<i>Bienvenue en Kabylie Biskra capitale des Zibans</i>	103
	29	<i>Biskra capitale des Zibans</i>	104
	30	<i>Hôtel El - Aurassi</i>	105
3AM <i>L'explicatif</i> 14.06%	1	<i>Les Picard (03 extraits 1+ 2+ 3)</i>	08
	2	<i>Le littoral algérien</i>	24
	3	<i>Souvenirs de voyages</i>	40
	4	<i>Le pays des Tagals</i>	60
	5	<i>Le miroir</i>	76
	6	<i>Un petit phénomène</i>	92
	7	<i>Quand on a trouvé...on danse</i>	110
	8	<i>De la T.S.F à la radio</i>	126
	9	<i>La production de la pâte à papier</i>	142
4 AM <i>L'argumentatif</i> 12.5%	1	<i>L'argent de poche</i>	08
	2	<i>Absence de titre</i>	26
	3	<i>Les hommes du désert</i>	42
	4	<i>Programme</i>	64
	5	<i>Quel théâtre pour nous?</i>	82
	6	<i>Le coq, le chat et le souriceau</i>	100
	7	<i>La pâte des Sultanes</i>	122
	8	<i>Le voyage en Grèce</i>	140
TOTAL TEXTES	64		

Tableau n°. 3. Grille récapitulatives des textes de base dans les manuels du FLE

Le tableau ci-dessus présente un récapitulatif des textes de base étudiés dans ce travail. Des textes, du manuel scolaire destiné à l'élève, et supports de la séance ou de l'activité d'apprentissage relevant de la compréhension de l'écrit, communément appelée à cette époque séance de lecture, et qui est à la base des activités linguistiques qui vont la succéder.



Graphique n°2 . la typologie présente dans les textes de base des manuels du Moyen

Pour plus de détails dans cette représentation graphique des types de texte présents dans les manuels de 2AM, 3AM et 4AM , nous constatons la dominance d'une seule typologie textuelle dans chaque niveau représenté par son manuel de FLE, ce qui n'est pas le cas dans le manuel de 1AM où nous trouvons plusieurs types textuels qui se côtoient, même si ce manuel garde comme objectif général le *Narratif* , nous expliquons cela par le fait que la 1AM est l'année introductrice du cycle Moyen , c'est donc une sorte de vision panoramique du programme de FLE que le didacticien veut offrir aux apprenants à ce niveau de l'apprentissage. Aussi, parce que les types textuels se côtoient dans un même texte, et que c'est la visée communicative et la dominance qui déterminent l'appartenance typologique du texte, ce que nous aborderons dans les chapitres suivants de ce travail.

2.5. La lisibilité des manuels

Dans cette partie, nous nous intéresserons à la police des caractères adaptées et adoptées dans les 04 manuels, leur taille, aussi au langage et au vocabulaire présentés, à l'emploi des différents signes de ponctuation et aussi à l'abréviation.

Pour ce, nous avons adopté cette grille suivant les travaux de F. Richaudeau que nous avons essayé d'adapter pour le besoins de cette étude:

Niveau	Lisibilité typographique	Lisibilité linguistique
1AM	Police et taille lisibles, en caractère gras ; des mots en couleurs différentes	-Mots appartenant au vocabulaire courant de français -présence de l'explication de mots, jugés, difficiles en note de bas de page -Ponctuation facile à repérer et employé à bon escient -Abréviations rares -Phrases complexes dans certains textes (récit), contre une majorité de phrases simples dans les textes (prescriptif, informatif...)
2AM	Police et taille lisibles, en caractère gras, sur un fond bleu, pour distinguer les extraits de textes choisis des autres éléments périphériques du texte	-Mots majoritairement simples appartenant au vocabulaire courant -Faible emploi du jargon scientifique - Mots difficiles expliqués en notes de bas de page -Ponctuation employée à bon escient : Astérix pour les mots expliqués en bas des textes, utilisation des parenthèses, emploi de l'italique
3AM	Police et taille lisibles	Mots majoritairement appartenant au vocabulaire courant de français Emploi du jargon

		scientifique (p.8, p.60, p.126) approprié au niveau de la formation des enseignants Mots difficiles non expliqués dans le texte ou à la marge Ponctuation employée à bon escient Abréviation rare (p.126) Les phrases employées sont majoritairement simples .
4AM	Police et taille peu lisibles, à cause de la couleur pale dû au choix du caractère non gras (voir exemple en annexe) Taille des caractères conventionnelle	-Majoritairement simple et appartenant au vocabulaire courant -Peu de mots du jargon scientifique, -Mots difficiles non expliqués en bas e page, ce qui complique la tâche de lecture et de compréhension pour l'enseignant et élève -Ponctuation employée à bon escient et facilité de repérage -Peu d'abréviation dans ce manuel -De longues phrases, complexes, dans la majorité, et peu de phrases simples

Tableau n°4. Tableau récapitulatif de la lisibilité dans les manuels du Moyen

Notre analyse de la lisibilité et qui concerne la lisibilité typographique, le choix et la qualité des caractères dans le manuel répond aux 8 facteurs de cette lisibilité

distingués par Richaudeau, à savoir la dimension et le dessin lisibles des caractères, les espacements entre les mots, la justification des lignes et leurs longueurs ainsi que leur espacement et la nature du papier voire même de l'encre « *la typographie, la mise en page, la longueur des phrases, la structures des paragraphes, le vocabulaire, la syntaxe, la cohérence du texte et l'illustration* »¹

Cette lisibilité joue un rôle important dans la saisie du sens chez l'élève, car elle lui permet de faire des échanges en communication orale et écrite de façon claire et nette, suivant le type de texte compris et lu, passant par l'imitation vers la construction de sens dans des types textuels différents

Le travail d'analyse effectuée dans la grille ci-dessus démontre que, du côté de la lisibilité et la taille des caractères employés dans les manuels de 1AM, 2AM et de 3AM en question, ces manuels affichent le plus de lisibilité possible avec des caractères clairs et en gras, et surtout des mots présentés en différentes couleurs

Alors que le manuel de 4AM présente une forme peu lisible par rapport à ses précédents quant au choix de l'imprimerie, ce qui a résulté des pages avec des caractères en couleurs pales.

Toujours, et au niveau de la compétence linguistique, nous avons remarqué que les quatre 04 manuels emploient des mots simples, appartenant à une langue courante avec un vocabulaire simple et compréhensible pour chaque niveau d'élèves, ce qui est peut être parfois reprochable, car un faible recours au jargon scientifique, malgré la diversité des typologies des textes présentés.

Il est à noter que les mots (jugés) difficiles sont expliqués dans les manuels de 1AM et de 2AM, à la fin des textes où ils figurent ; tandis que les manuels de 3AM et de 4 AM ne présentent aucun élément indicatif à ce sujet.

La ponctuation est l'élément qui présente davantage de régularité car tous les manuels s'accordent à l'employer à bon escient.

L'abréviation est présente dans tous les manuels, même si elle est peu utilisée mais reste un élément incontournable de la langue et de son usage courant, même si elle est souvent non détaillée et nécessite une explication pour attirer l'attention de l'apprenant sur un élément qui pourrait l'aider dans sa quête de la compréhension.

Les 04 manuels - corpus s'accordent à employer de longues phrases complexes majoritairement ; sauf celui de la 1AM qui alterne complexité et simplicité des phrases et ce selon le type de texte présenté .

N'oublions pas de préciser, que pour la compétence textuelle, l'élément de lisibilité marque son importance ici dans le fait qu'il soit attaché étroitement à l'organisation (le visuel) interne d'un type de texte.

La façon sous laquelle se présente et s'organise un texte dans un manuel scolaire: la police de saisie des titres par rapport aux paragraphes, la disposition des paragraphes, la clarté des mots, la présence / absence des connecteurs logiques relatifs à l'identification de chaque type de textes, les relations entre les

¹ F, Richaudeau, *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique* , UNESCO, Paris, 1979, p.134

différentes parties du même type textuel (par exemple: les parties de la narrations - la situation initiale, développement des événements, situation finale, dans le texte narratif) détermine chez l'élève la compréhension et l'instauration d'une certaine logique textuelle relatif à chaque type, et c'est justement là la compétence textuelle que nous évoquons dans ce travail

2.6. Les illustrations dans les manuels

Cette deuxième partie sera consacrée l'étude des illustrations qui accompagnent les différents textes proposés à la séquence de lecture compréhensions dans les 04 manuels du Moyen .

L'objectif de cette analyse à se stade est d'essayer de voir en détails le rapport qui peut exister entre le texte sous ses différents types et son illustration (si existante bien sur).

Pour faire simple, l'illustration, selon le dictionnaire Le Robert, c'est : « *l'action d'éclairer, d'illustrer par des explications, des exemples* »¹ . Cet éclaircissement prend la forme d'une représentation graphique ou picturale afin d'amplifier, compléter, décrire ou prolonger.

L'emploi ou le recours à l'illustration à des fins didactiques, pour un public jeune, en l'occurrence les élèves du Moyen , sert à proposer une option de compréhension et/ ou de consolidation des acquis en séance de lecture (dans notre travail bien sur) ; l'illustration accompagne le texte lu.

2.6.1. Fonctions et représentativité des supports iconographiques

Nous avons essayer de proposer une grille, qui résume la représentation des illustrations dans nos manuels. Nous avons tenté de vérifier le rôle pédagogique de ces différentes illustrations dans nos supports scolaires . Il est à préciser que nos grilles sont empruntées des analyses de Marshall² , puis réadaptées selon les besoins de cette analyse .

Types d'illustrations	1AM	2AM	3AM	4AM
Des dessins	10/ 12 83.33%	01/ 13 07.62%	00%	01/ 06 16.66%
Des photographies	02/ 12 16.66%	10/ 13 77%	01 seul texte/ 09 11,11%	04/ 06 66.68%
Des graphiques	00	02/ 13 15.38 %	00%	01/ 06 16.66 %

¹ <https://dictionnaire.lerobert.com>

² J, Giasson, *La compétence en lecture*, De Boeck, Bruxelles, 1990, p.63

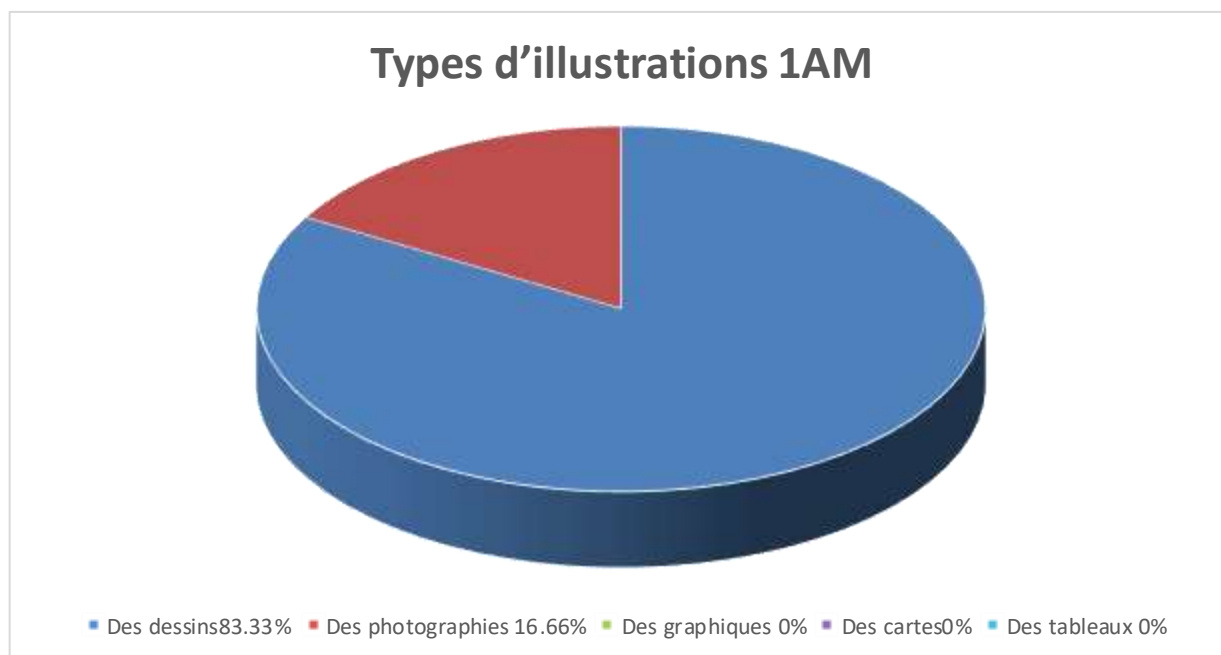
Des cartes	00	00	00%	00
Des tableaux	00	00	00%	00
Rôles d'illustrations	Indicatif esthétique	Indicatif explicatif	Explicatif	Indicatif

Tableau n°5 . Représentativité des illustrations dans les manuels scolaires

Le rôle de chaque illustration par rapport aux textes se trouvant dans la dernière colonne et marque bien la relation type de texte avec le type d'illustration qui l'accompagne.

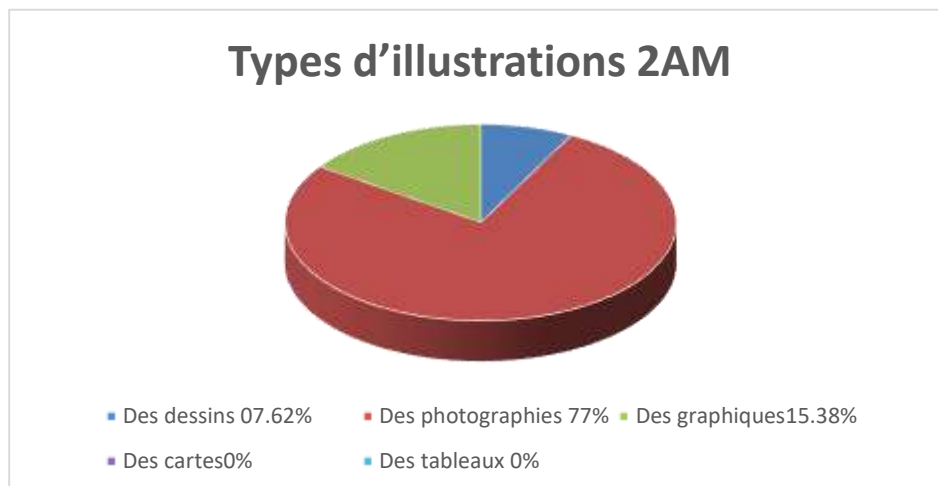
Graphiques et commentaires

En manuel de 1AM nous avons 12 illustrations qui accompagnent les textes en compréhension de l'écrit, partagées selon la grille ci – dessus, que nous avons démontré en graphiques comme suivant:



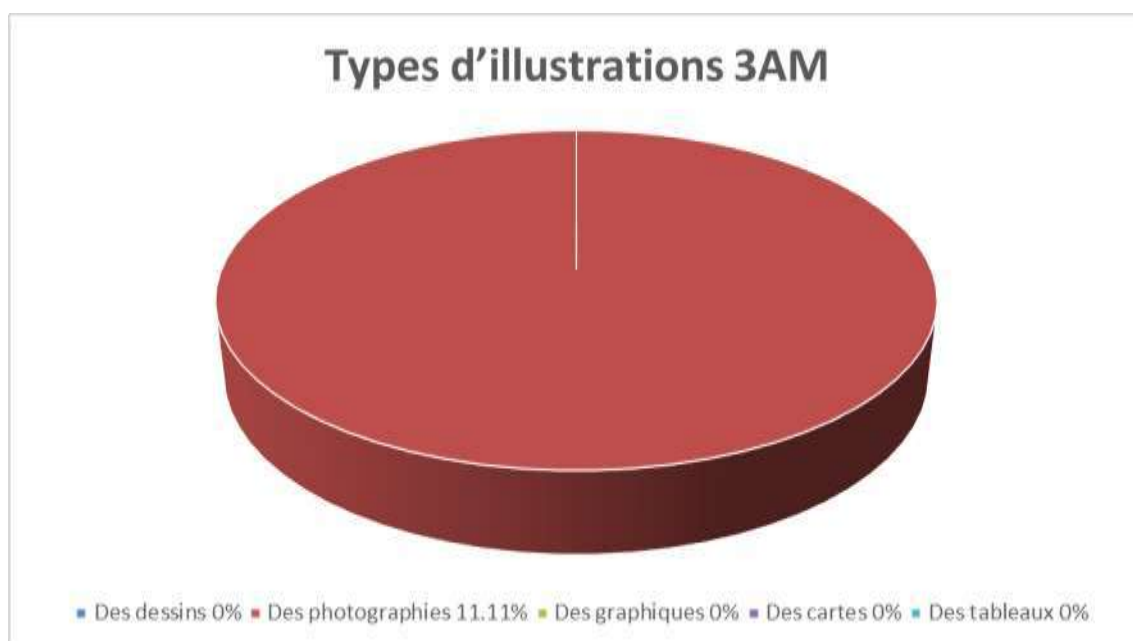
Graphique n° 3. Types d'illustrations dans le manuel de 1AM

En manuel de 2AM nous avons 13 illustrations qui accompagnent les textes en compréhension de l'écrit, partagées selon la grille ci - dessus



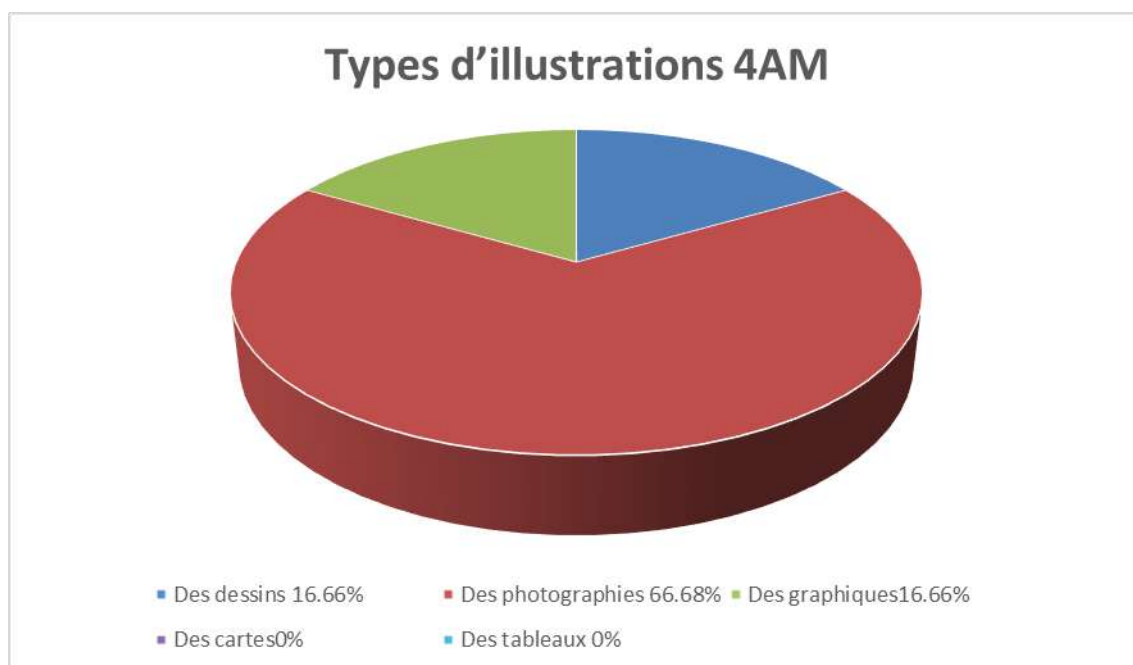
Graphique n° 4. Types d'illustrations dans le manuel de 2AM

En manuel de 3AM, nous avons juste une 01 seule illustration, une photographie, qui accompagne un seul texte en compréhension de l'écrit, qui est *le littoral algérien* en p.24.



Graphique n° 5. Types d'illustrations dans le manuel de 3AM

En manuel de 4AM nous avons 06 illustrations qui accompagnent les textes en compréhension de l'écrit, partagées selon la grille ci - dessus



Graphique n° 6. Types d'illustrations dans le manuel de

4AM

De plus, nous remarquons que les taux des illustrations qui accompagnent les différents typologies de textes de lecture, ne dépassant pas les 20% du nombre total des textes proposés est un chiffre relativement faible.

Ce qui explique, d'une part, que dans cette séance de lecture la centration est sur l'élément textuel (le texte à lire) par rapport à l'image, ce qui limite, d'autre part, le rôle des illustrations dans l'aide à la compréhension, l'imagination et la création relatives à la compétence textuelle.

Nous trouvons cette limitation relative, du recours à l'élément illustratif, nuisible, par exemple à la compétence communicationnelle, qui, se base sur le fait de stimuler le visuel pour favoriser une interprétation(s) qui peuvent enrichir le sens d'un texte.

Cette pénurie relative à la diversité des supports iconographiques dans cette séance, notamment, pour le cas du manuel de 3AM, marquerait une restriction pour l'élève dans l'expression orale et écrite quant au recours à une diversité de lexique, de l'emploi de temps verbaux, des qualifiants et même dans le fait de créer une certaine cohérence entre le visuel et le langagier (ici les éléments d'un type de texte) en FLE.

Pour L'étude des illustrations dans les quatre 04 manuels, nous précisons d'abord qu'il s'agit seulement de celles qui accompagnent les textes proposés en séquence de l'activité de lecture ou compréhension de l'écrit, et non de celles présentes dans les autres activités dans les quatre 04 manuels.

Notons que le manuel de 3AM utilise le moins d'illustrations avec les textes de lecture, avec une 01 seule illustration pour 09 textes, ce qui est un taux faible en matière de pourcentage ou de représentativité générale, donc un taux de 11.11%.

Tandis que le manuel de 2AM, (le manuel singulier par rapport aux autres comme on la démontré) présente plus de choix quant aux types d'illustrations (nous avons des : dessins, photographies et graphiques). Ce manuel sera suivi de celui de la 4AM.

Le manuel de 1AM est celui qui présente à lui seul un pourcentage de 83.33% de dessins, soit l'équivalent de 10/12 de toutes les illustrations sont des dessins contre 07.69% pour le manuel de 2AM, et de 16.66% pour celui de 4AM.

Seuls les manuels de 2AM et de 4AM qui présentent des illustrations en graphiques même si en faible pourcentage 15.38%, soit un taux de 02/12 pour le manuel de 2AM et 01/06 pour le manuel de 4AM.

La photographie représente le taux le plus élevé d'illustrations employées dans le manuel de 2AM avec 76.92%, soit 10/13 de l'ensemble des illustrations ; et dans le manuel de 4AM on a 66.66% soit 04 /06 des illustrations présentes.

Quant aux rôles de l'illustration dans ces manuels, nous pouvons dire qu'il s'agit majoritairement d'un rôle indicatif pour le manuel de 1AM et de 2AM et de 4AM ; mais aussi esthétique pour la 1AM et explicatif pour celui de 2AM ,et avec un taux plus faible mais présent, quand même, pour celui de la 3AM, contenant le même rôle : un rôle explicatif .

Dans ce manuel, les illustrations sont rares (un taux d'une photographie sur 9 textes). La seules photo¹ en p.24, est authentique avec des couleurs naturelles. Elle est placée en dessous du texte sans légende, en adéquation avec le texte car pour celui qui ne connaît pas la signification du littoral, la photo va l'aider à comprendre qu'il s'agit d'une zone en bord de mer même si elle ne donne aucun indice renvoyant à l'Algérie.

Au final, nous dirons que ce chapitre prend en charge d'étudier l'architecture formelle des manuels corpus de ce présent travail. Comprendre la morphologie des manuels scolaires du FLE au cycle Moyen 2004 -2009, permettra de saisir la logique didactique de la présence des différentes rubriques organisant le projet didactique. Ce projet est, justement, à la base de la structure desdits manuels.

Cette vérification, de la plate forme du corpus de ce travail, permettra une meilleure lecture des deux chapitres analytiques qui suivront.,

¹ La photo est mise en annexe

Chapitre III : Le texte littéraire dans les manuels de FLE du cycle Moyen (2004-2009)

Chapitre III :Le texte littéraire dans les manuels de FLE du cycle Moyen (2004-2009)

Imprégnation

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle Moyen en Algérie accorde au texte littéraire un rôle central. Cependant, pour comprendre ses enjeux et sa pertinence dans les manuels scolaires, il est nécessaire de définir ce qu'est le texte littéraire, d'analyser ses fonctions dans l'apprentissage linguistique et culturel, et d'examiner les approches didactiques et pédagogiques qui lui sont appliquées.

Dans ce chapitre nous essayerons de déceler, dans un premier temps, la présence du genre littéraire ainsi que la vérification de la représentativité des auteurs algériens et étrangers, dans ce corpus d'étude, à savoir les manuels du FLE au cycle Moyen en Algérie de la période 2004 -2009.

Dans un deuxième volet, et à travers cette présence dans les manuels scolaires, nous tenterons de s'assurer des compétences langagières que les textes littéraires installent chez l'élève, qu'ils soient supports de base, d'exercices ou supports de lectures complémentaires. Puis, nous essayerons de cerner la relation des ces genres littéraires avec la culture d'origine de l'élève et les cultures universelles, et ce à travers les thèmes et les valeurs traités dans lesdits supports pédagogiques.

3.1. Cadre théorique: le texte littéraire en didactique du FLE

3.1.1. Définition et spécificité du texte littéraire

Le texte littéraire peut être défini comme un texte qui dépasse la simple fonction informative ou utilitaire pour produire un effet esthétique, émotionnel ou intellectuel sur le lecteur. Il ne se limite pas à transmettre une information ou à accomplir une tâche pratique, mais cherche à provoquer une expérience de lecture singulière, à susciter des émotions, à stimuler la réflexion et à inviter le lecteur à une interprétation personnelle. Cette dimension subjective et créative distingue le texte littéraire des textes fonctionnels ou documentaires. C'est pourquoi Greimas et Courtés rappellent que« *le texte littéraire se caractérise par une structure linguistique, narrative et stylistique qui vise à produire du sens et à créer un univers propre à l'auteur* »¹. Cette définition met en évidence trois éléments fondamentaux : la structuration spécifique du texte, la richesse stylistique et narrative, et la création d'un univers signifiant, qui permettent au texte d'exercer une fonction esthétique et intellectuelle.

Le texte littéraire comprend une variété de genres tels que la poésie, le récit, le théâtre, la fable ou le conte. Chacun de ces genres mobilise des procédés

¹A. Greimas. & J. Courtés, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris, p. 402.

spécifiques : le récit met l'accent sur l'intrigue et la narration, la poésie privilégie le rythme et les figures de style, et le théâtre combine dialogue et mise en scène. Ces particularités offrent aux apprenants des modèles variés de structures textuelles et stylistiques, enrichissant leur connaissance de la langue et de ses potentialités expressives. Ainsi, le texte littéraire ne se limite pas à un objet culturel ou esthétique : il constitue également un matériel linguistique complexe, où la syntaxe, le lexique, la cohésion et les registres de langue sont mobilisés de manière originale et créative¹.

En contexte de FLE, le texte littéraire joue un rôle pédagogique essentiel. Il est à la fois un outil linguistique, permettant de travailler la syntaxe, le vocabulaire et les structures discursives, et un support interprétatif, invitant l'apprenant à comprendre des implicites, des figures de style, et à élaborer une lecture personnelle. El Ouafi signale sur ce double rôle et déclare que « *le texte littéraire est un instrument privilégié qui permet de développer des compétences langagières complexes tout en offrant une médiation culturelle* »². Il ne s'agit donc pas simplement de lire pour comprendre, mais de mobiliser des compétences analytiques et expressives qui favorisent l'acquisition d'une langue vivante et culturellement située.

Enfin, le texte littéraire, par sa dimension culturelle et esthétique, constitue un vecteur de médiation interculturelle. En exposant l'apprenant à des valeurs, des imaginaires et des contextes différents, il contribue au développement d'une sensibilité interculturelle et à l'ouverture sur le monde francophone. Dans le même ordre d'idées Hénin avance que « *la lecture de textes littéraires en FLE permet de dépasser la dimension strictement linguistique pour intégrer la dimension culturelle et sociale de la langue* »³. Ainsi, le texte littéraire en FLE devient un pont entre langue et culture, stimulant à la fois la maîtrise de la langue et la compréhension des mondes qu'elle exprime.

Bref, le texte littéraire se définit par sa capacité à combiner esthétique, signification et expérience émotionnelle ou intellectuelle. En FLE, il dépasse le simple rôle de lecture pour devenir un outil pédagogique complet, intégrant apprentissage linguistique, développement cognitif et ouverture culturelle. Son exploitation en classe doit donc être réfléchie, structurée et orientée vers des objectifs à la fois linguistiques, interprétatifs et culturels.

¹ F. Caron, « Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 18(1), 45-53, 2013.

² H. El Ouafi, « De la littérature didactique à la didactique de la littérature ». *Didactiques*, 11(1), 70-73. 2022.

³ P. Hénin, *La littérature en classe de FLE*. Paris, Didier, 2016, p. 29.

3.1.2. Le rôle du texte littéraire dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Le rôle du texte littéraire dans l'apprentissage d'une langue étrangère occupe une place privilégiée dans la didactique du FLE, car il constitue un support pédagogique d'une richesse exceptionnelle. En effet, le texte littéraire met en contact l'apprenant avec une langue authentique, travaillée, expressive, et non réduite à des énoncés artificiels conçus uniquement pour l'enseignement. Il permet de découvrir la langue telle qu'elle est réellement utilisée dans des contextes esthétiques, culturels et sociaux complexes. À travers la littérature, l'apprenant accède non seulement au fonctionnement vivant de la langue, mais aussi aux mondes symboliques, imaginaires et culturels qui lui sont associés. Christian Puren souligne sur ce rôle fondamental en affirmant que « *Le texte littéraire fournit une diversité exceptionnelle de formes linguistiques et culturelles, et il permet une confrontation à la langue dans toute sa complexité, telle qu'elle se manifeste réellement chez les locuteurs natifs.* »¹

Cette complexité constitue précisément l'un des bénéfices majeurs du texte littéraire. Puisqu'il n'est pas réductible à une langue scolaire ou simplifiée, il expose l'apprenant à une variété de structures syntaxiques, à des variations discursives, à des jeux de style et à des registres multiples. Le texte littéraire apparaît ainsi comme un véritable laboratoire de langue où l'on observe des constructions inhabituelles, des métaphores, des rythmes particuliers, des ruptures syntaxiques, des dialogues vivants ou encore des descriptions denses. Il permet de développer une sensibilité linguistique plus fine que celle offerte par des documents purement fonctionnels, car l'apprenant y découvre la langue telle qu'elle est façonnée par l'intention esthétique. En ce sens, il rend visible les potentialités expressives du français et montre à l'apprenant qu'une langue étrangère n'est pas seulement un outil de communication, mais aussi un espace de création, de liberté et de jeu symbolique.

Ce texte joue également un rôle essentiel dans le développement cognitif de l'apprenant. La lecture d'un texte littéraire n'est jamais linéaire ni passive : elle exige de la part du lecteur un effort d'interprétation, de déduction, d'inférence, et sollicite son imagination. L'apprenant doit interpréter des implicites, comprendre des non-dits, saisir des relations entre les personnages, reconstruire des chaînes causales, analyser les effets stylistiques et s'approprier des référents culturels parfois éloignés de son univers. Ce processus correspond au développement de compétences intellectuelles essentielles dans l'apprentissage d'une langue, telles que la capacité à analyser, à comparer, à anticiper ou à interroger les ambiguïtés du texte. Cette exigence interprétative explique pourquoi la littérature est si formatrice sur le plan cognitif. Dans ce contexte Jean-Michel Adam note que « *Lire des textes littéraires, c'est accepter de s'engager*

¹C.Puren, C. « La perspective actionnelle ». Les Langues Modernes, n°1, 37-45. 2009.

dans un parcours de sens où les affects, les souvenirs et les savoirs du lecteur sont mis en jeu. »¹

À travers ce « parcours de sens », l'apprenant mobilise non seulement ses connaissances linguistiques, mais aussi ses connaissances culturelles, son vécu personnel, ses émotions et sa capacité à interpréter des signes. Le texte littéraire devient ainsi un espace de rencontre entre la langue étudiée et l'univers intérieur du lecteur. Ce processus, extrêmement riche, développe chez l'apprenant une attitude réflexive face au texte et face à la langue elle-même. La littérature l'invite à pénétrer un réseau de significations complexe qui renforce ses stratégies de compréhension, ses capacités analytiques et sa maîtrise des différents niveaux de sens.

En définitive, le texte littéraire est fondamental dans l'apprentissage du FLE. Il suscite des émotions, entraîne l'identification aux personnages, stimule l'imagination, provoque parfois des souvenirs personnels ou un sentiment d'évasion. Cette dimension émotionnelle est essentielle, car elle nourrit la motivation de l'apprenant. Une langue étrangère s'apprend d'autant mieux qu'elle est associée à du plaisir, à de la curiosité, à un engagement personnel. La littérature, par sa capacité à émouvoir, à surprendre, à faire rire ou à toucher, crée un lien affectif fort entre l'apprenant et la langue. L'un des enjeux majeurs du texte littéraire réside précisément dans ce pouvoir de susciter une expérience subjective de la langue, une expérience où l'affect devient moteur de l'apprentissage.

Donc, le texte en question, dans l'enseignement du FLE, ne remplit pas une seule fonction : il contribue simultanément au développement linguistique, cognitif et affectif de l'apprenant. Il enrichit sa compétence linguistique grâce à la variété des formes et des registres ; il nourrit sa compétence cognitive en l'engageant dans des processus d'interprétation complexes ; il stimule sa compétence affective en rendant l'apprentissage plus vivant, plus incarné et plus personnel. Son rôle dépasse largement celui d'un simple support pédagogique : il constitue une véritable ouverture vers la langue comme monde, comme culture, comme sensibilité et comme expérience humaine.

3.2. Approches didactiques du texte littéraire

L'évolution des méthodologies de l'enseignement du FLE a profondément transformé la manière d'intégrer le texte littéraire en classe. À mesure que la didactique s'est éloignée d'une vision strictement grammaticale et normative de la langue, le texte littéraire a été réinterprété comme un outil pédagogique malléable, capable de répondre aux nouvelles exigences de communication et d'action en langue étrangère. Trois grandes approches se sont ainsi imposées : l'approche communicative, l'approche actionnelle et l'approche interculturelle.

¹J. M. Adam, *Linguistique textuelle*, Nathan, 1999.p.49.

Chacune de ces orientations a renouvelé le statut du texte littéraire, en modifiant la place accordée à l'apprenant, les objectifs visés et les types d'activités mises en œuvre.

3.2.1. L'approche communicative

L'approche communicative, qui s'impose dans les années 1980, constitue une rupture fondamentale dans l'histoire de la didactique des langues. Elle repose sur une idée centrale : apprendre une langue, c'est avant tout apprendre à communiquer. Dès lors, le texte littéraire cesse d'être un objet figé, destiné à l'explication magistrale, pour devenir un support authentique, vivant, porteur de situations de communication et de discours réels du fait que rappelle que cette approche vise principalement à « *développer la compétence de communication de l'apprenant en situation réelle ou simulée* ¹ ». Cette conception transforme en profondeur le statut du texte littéraire : il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir, mais de permettre à l'apprenant d'entrer en interaction avec des voix, des intentions et des situations langagières complexes.

Le texte littéraire offre en effet une authenticité discursive que les textes pédagogiques fabriqués ne peuvent égaler. Il présente des registres variés, des actes de parole divers, des jeux de langage, des dialogues, des récits internes, bref, toute la richesse expressive d'une langue en usage. Cuq et Gruca soulignent dans une longue citation devenue classique que :

*« Le texte littéraire, loin d'être un simple prétexte d'étude grammaticale, apparaît comme un matériau vivant, porteur de voix, de dialogues, d'intentions communicatives multiples. Il permet d'exposer l'apprenant à une diversité discursive que les textes fabriqués ne peuvent égaler. Le caractère authentique du texte littéraire, son enracinement dans une époque, une culture, une sensibilité, en font un outil privilégié pour développer la compétence communicative du lecteur-apprenant. »*²

Dans cette perspective, ce qui importe, ce n'est pas seulement le contenu littéraire, mais l'ensemble des actes de parole que le texte véhicule et met en scène : promettre, supplier, ordonner, ironiser, convaincre, s'indigner, exprimer un sentiment ou un jugement. Robert Galisson souligne ainsi que « *le texte n'est communication que s'il renvoie à des actes de parole concrets, identifiables et exploitables en classe* » ³. On ne lit donc pas la littérature pour elle-même, mais pour comprendre et interpréter des intentions communicatives, pour analyser comment la langue fonctionne dans des interactions, même fictionnelles.

¹CH.Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, 1995.

²J.-P.Cuq, & I.Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p.98.

³R. Galisson & D.Coste, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, p. 214.

L'approche communicative centre également l'activité sur l'apprenant, qui n'est plus un simple récepteur d'un savoir professoral, mais un acteur de sa propre construction linguistique. Cela dit, Henri Besse rappelle que

« La littérature en classe de langue ne doit pas être l'objet d'une explication professorale, mais le déclencheur d'échanges où l'apprenant s'approprie la langue comme Moyen d'expression personnelle »¹.

Le texte littéraire devient alors un point de départ pour une prise de parole authentique : raconter une expérience personnelle en lien avec le texte, reformuler un passage dans ses propres mots, imaginer une suite, exprimer une réaction émotionnelle, etc. La littérature crée ainsi un espace d'expression, de subjectivité et d'engagement personnel, ce qui correspond pleinement aux objectifs de l'approche communicative.

Dès lors, dans cette approche, lire un texte littéraire, c'est entrer dans une dynamique de communication : comprendre, interpréter, réagir, débattre, prendre position. Le texte littéraire cesse d'être un monument sacralisé et devient un instrument communicatif, un support vivant où se déploie la langue dans toute sa richesse sociale, culturelle et pragmatique. Grâce à cette revalorisation, la littérature occupe une place centrale dans l'enseignement communicatif : elle nourrit les compétences langagières, stimule la production orale et écrite, et ouvre la voie à une interprétation personnelle qui confère à l'apprentissage une dimension profondément humaine.

3.2.2. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle, qui se déploie au début des années 2000 avec la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), marque une étape majeure dans l'évolution de la didactique des langues. Alors que l'approche communicative considérait l'apprenant comme un communicateur appelé à interagir dans des situations plausibles, la perspective actionnelle étend cette conception en l'envisageant comme un acteur social, capable de mobiliser la langue pour agir dans des situations concrètes, finalisées et contextualisées. Le CECRL affirme clairement que *« l'utilisateur de la langue est un acteur social ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné et dans des conditions déterminées »²*. Cette conception change en profondeur la manière de concevoir la lecture, et en particulier la lecture littéraire, qui devient une activité orientée vers un but, et non plus seulement un acte de compréhension.

Dans cette perspective, lire un texte littéraire n'est plus une activité purement cognitive ou esthétique, mais un acte situé, qui s'inscrit dans une série de tâches à accomplir. La lecture devient ainsi une pratique sociale : l'apprenant lit pour

¹ H. Besse., *Littérature et classe de langue*, Hatier, Paris, 1982, p.73.

² CECRL — CECR (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe. Dans la version française, la définition se trouve p. 15-16.

produire, interpréter, débattre, comparer, créer ou diffuser un contenu. Il lit pour agir dans et par la langue. Cette orientation rejoint pleinement ce que Christian Puren identifie comme la spécificité de l'approche actionnelle lorsqu'il écrit : « *Dans la perspective actionnelle, il ne s'agit pas seulement de comprendre le texte, mais de s'en servir pour accomplir une action socialement signifiante* »¹. Autrement dit, la compréhension n'est qu'un préalable, une étape préparatoire à la réalisation d'une tâche plus large qui implique la mobilisation de compétences complexes.

Le texte littéraire acquiert alors un statut nouveau : il devient un déclencheur de tâches. Sa lecture peut entraîner une multitude d'activités finalisées : rédiger une critique littéraire, construire un dossier thématique, préparer un débat en classe, réaliser une mise en voix d'un passage narratif, enregistrer un podcast littéraire, comparer des points de vue, construire des hypothèses interprétatives, ou encore transposer un extrait dans un autre genre (interview, lettre, dialogue, article, etc.). La lecture littéraire est ainsi replacée au centre d'une chaîne d'actions, dans laquelle l'apprenant passe du rôle de lecteur à celui de producteur, d'interprète, de créateur ou de médiateur.

La lecture devient dès lors un acte d'engagement. L'apprenant ne se contente plus d'interpréter le texte : il manipule son sens, l'interroge, le transforme, le réinvestit dans un projet concret. A ce sujet, Dominique Abry avance que « *la perspective actionnelle invite l'apprenant à entrer dans un processus de co-construction du sens, où la lecture n'est que la première étape d'une démarche qui conduit à produire quelque chose de neuf* »². Ainsi, l'œuvre littéraire devient un espace d'appropriation : l'apprenant en extrait des éléments significatifs pour construire une réflexion, une interprétation ou une production personnelle.

Cette évolution s'inscrit aussi dans une revalorisation de la dimension collaborative du travail en classe. Nombre de tâches actionnelles impliquent en effet un travail en groupe : préparer une table ronde sur les enjeux du texte, comparer les représentations culturelles, élaborer une adaptation scénique, co-construire une analyse, ou encore produire une capsule audio ou vidéo. La littérature n'est plus envisagée comme une activité solitaire, mais comme une opportunité de collaboration et de médiation. Le CECRL lui-même insiste sur l'importance du travail collectif lorsqu'il précise que « la réalisation de tâches peut impliquer des processus interactifs, coopératifs ou collaboratifs » . Le texte littéraire devient un lieu d'échange, de négociation du sens, de débat et de construction collective du savoir.

Par ailleurs, la perspective actionnelle décloisonne les frontières entre lecture, écriture et oralité. Une lecture peut déboucher sur un débat, une écriture argumentative, une mise en scène, une réécriture, une narration orale ou un projet multimédia. On comprend dès lors que la littérature devient non

¹C.Puren op,cit.

²Abry & Charnet, *Les concepts de base en didactique des langues*, Ophrys, 2008, p. 121

seulement un support linguistique, mais un catalyseur de créativité, qui permet de mobiliser des compétences plurielles : linguistiques, culturelles, interprétatives, médiatiques, discursives.

L'approche actionnelle, donc, transforme profondément la manière d'aborder la littérature en classe de langue. Lire, ce n'est plus seulement comprendre, mais accomplir une action dans le monde social. Le texte littéraire devient une ressource riche, malléable, susceptible d'entrer dans des projets pédagogiques variés et porteurs de sens. L'apprenant est placé au cœur du processus, non plus comme simple récepteur, mais comme acteur, producteur, créateur et médiateur, ce qui confère à la lecture littéraire une fonction dynamique et profondément formatrice.

3.2.3. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle, qui se développe largement à partir des années 1990, émerge comme une réponse à l'évolution des sociétés contemporaines marquées par la mobilité, la diversité et les contacts culturels permanents. Elle part du principe que l'enseignement des langues ne peut se limiter à la transmission de systèmes linguistiques : apprendre une langue, c'est aussi apprendre à comprendre l'autre, à interpréter les représentations culturelles, et à questionner ses propres référents. Dans cette perspective, le texte littéraire occupe une place essentielle parce qu'il constitue un espace de rencontre entre imaginaires, identités et visions du monde. Beacco rappelle d'ailleurs que « *la littérature demeure un espace privilégié de confrontation des représentations culturelles, mais aussi de compréhension des imaginaires sociaux* »¹. Le texte devient ainsi un support privilégié pour travailler non seulement sur la langue, mais sur la perception de soi et de l'autre, sur les valeurs, les normes, les sensibilités et les imaginaires qui structurent une culture.

Dans cette perspective, lire un texte littéraire revient à entrer dans une autre manière de percevoir le monde. La lecture devient un espace d'interprétation, de dialogue et de distanciation critique. Elle invite l'apprenant à interroger les représentations véhiculées dans le texte, à reconnaître ce qui lui est familier ou étranger, à effectuer des va-et-vient entre sa propre culture et celle mobilisée par l'auteur. Coste, Zarate et Beacco insistent sur cette dimension interprétative lorsqu'ils affirment que :

« *L'approche interculturelle ne vise pas la simple connaissance de faits culturels. Elle appelle une compétence interprétative, une capacité à décoder, à relativiser, à comprendre les représentations de l'autre et à recadrer les siennes propres. Le texte littéraire est un lieu privilégié pour exercer cette compétence de médiation et de distanciation.* »²

¹ J.-C. Beacco, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Hachette, 2000, p.55.

² D. Coste, G. Zarate & J.-C. Beacco, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, 2005.

Le texte littéraire, porteur d'une subjectivité, d'une vision du monde singulière, mais aussi d'une inscription sociale et historique, permet ainsi d'explorer les représentations culturelles non pas comme des données figées, mais comme des constructions symboliques, évolutives, parfois implicites. L'apprenant est invité à analyser les valeurs, les normes, les comportements, les relations sociales, les stéréotypes ou encore les tensions culturelles qui traversent les œuvres. La littérature devient, selon les propos de Zarate, un « *lieu d'éducation à l'altérité* »¹, puisqu'elle offre l'occasion de comprendre non seulement l'autre, mais aussi la manière dont l'autre nous perçoit.

Cette dimension de médiation est fondamentale, car l'approche interculturelle dépasse largement l'acquisition de connaissances culturelles superficielles. Elle engage l'apprenant dans un processus de décentration, c'est-à-dire la capacité à sortir de ses propres cadres de référence pour interpréter ceux d'autrui. Michael Byram souligne d'ailleurs que la compétence interculturelle implique « *la capacité à se mettre à la place de l'autre, à comprendre ses perspectives, ses valeurs, ses représentations et à questionner les siennes propres* »². La littérature constitue un terrain privilégié pour cette décentration, puisqu'elle met en scène des mondes, des personnages, des situations et des cultures qui ouvrent la voie à des questionnements sur l'identité, la différence, la proximité ou l'altérité.

En effet, la classe de littérature devient un lieu d'échange et de dialogue interculturel. À travers la lecture, les apprenants peuvent comparer les visions du monde, discuter des normes sociales mises en scène dans le texte, analyser les représentations de soi et de l'autre, confronter leurs perceptions et leurs interprétations. Ces activités favorisent non seulement la compréhension interculturelle, mais aussi la prise de conscience des mécanismes de construction des stéréotypes, des préjugés et des imaginaires collectifs. La littérature devient un instrument permettant de déconstruire les évidences culturelles, d'interroger les frontières symboliques, et de favoriser une attitude d'ouverture et de respect envers la diversité.

L'approche interculturelle renforce ainsi la fonction formatrice de la littérature. Lire n'est plus seulement un acte esthétique ou académique : c'est un processus qui engage l'apprenant dans une réflexion identitaire et culturelle. La lecture littéraire devient un espace d'apprentissage de la tolérance, de l'empathie, de la relativisation culturelle et du dialogue. Le texte littéraire n'est plus un simple objet d'étude ; il devient un vecteur de compréhension de l'autre, un lieu de médiation culturelle, et un support indispensable pour développer la compétence interculturelle, compétence désormais centrale dans les finalités éducatives contemporaines.

¹G.Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, 1993, p.98.

² M. Byram, *Enseigner et évaluer la compétence communicative interculturelle*, 1997, p.34

3.3. Enjeux pédagogiques du texte littéraire

3.3.1. Développer la compréhension

La compréhension constitue l'un des enjeux fondamentaux de l'exploitation du texte littéraire dans l'enseignement des langues. Contrairement à la lecture de textes fonctionnels, qui mobilisent principalement des compétences de décodage et d'identification d'informations explicites, la lecture littéraire met en jeu un ensemble de processus cognitifs complexes : inférences, hypothèses interprétatives, identification des voix et des focalisations, reconstitution des implicites, interprétation des symboles, décodage des sous-entendus et des tonalités. Le texte littéraire exige du lecteur une activité constante d'élaboration du sens, car il est un espace d'ambiguïtés, de jeux de langue et de significations plurivoques. En ce sens, comprendre un texte littéraire ne se réduit jamais à en repérer le contenu, mais implique une véritable démarche herméneutique.

Jean-Michel Adam accentue sur cette spécificité lorsqu'il affirme que « *comprendre un texte littéraire, c'est reconstruire un parcours interprétatif à partir d'indices parfois discrets, d'une structure narrative, de choix stylistiques* »¹. Cette définition montre que le lecteur agit comme un détective du sens, prélevant des indices dans le texte, les reliant entre eux, les organisant pour produire une interprétation cohérente. La compréhension littéraire s'appuie largement sur la capacité du lecteur à relier les éléments discontinus, à percevoir les tensions narratives, à saisir les effets stylistiques, à interpréter les implicites et sous-entendus.

Or, Catherine Tauveron offre une vision encore plus précise de cette compétence interprétative :

*« Lire un texte littéraire ne revient pas à identifier un message univoque, mais à explorer ses possibles. Le texte propose des pistes, des tensions, des voix qui ne se dissolvent pas dans une seule interprétation. Le lecteur est invité à se déplacer, à ajuster ses hypothèses, à accepter l'incertitude. La compréhension littéraire développe ainsi une capacité d'interprétation souple et réflexive, essentielle dans la formation intellectuelle. »*²

Cette conception montre que la lecture littéraire s'apparente davantage à un processus dialogique qu'à une simple réception : le lecteur entre en dialogue avec le texte, confronte ses propres représentations à celles qui émergent du récit, renégocie son interprétation à mesure qu'il avance dans le texte. Elle met également en évidence que le sens n'est jamais totalement donné, mais qu'il se construit dans l'interaction entre le lecteur et le texte (ce que Wolfgang Iser

¹J.M. Adam, op.cit, p.142.

²C.Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hachette, 1999.p.49.

appelle « l'acte de lecture », où les "blancs" du texte sont comblés par le lecteur).

Ainsi, la compréhension littéraire devient un véritable exercice de pensée critique. Le lecteur apprend à interpréter, comparer, justifier ses hypothèses, évaluer la pertinence des indices, reconnaître l'ambiguïté et la complexité du sens. Cette activité contribue à développer une posture intellectuelle essentielle à tout apprentissage : la capacité de réfléchir, de questionner, de contextualiser, de comprendre qu'un texte ne possède pas toujours une seule vérité. Dans cette perspective, lire un texte littéraire revient à former le jugement, affiner la sensibilité et développer une intelligence interprétative qui dépasse largement le domaine linguistique.

3.3.2. Lire pour écrire: le texte littéraire comme modèle scriptural

L'un des apports majeurs du texte littéraire dans l'enseignement des langues réside dans sa capacité à enrichir et transformer la compétence scripturale de l'apprenant. Lire de la littérature, c'est entrer en contact avec une langue travaillée, modelée, déformée parfois, mais toujours signifiante. À travers la diversité des styles, des registres, des genres et des voix, l'apprenant découvre des manières d'agencer les mots, de construire un rythme, de créer des images, de structurer un récit ou une argumentation. Le texte littéraire constitue ainsi ce que Daniel Delas désigne « un laboratoire d'écriture »¹, où l'on peut observer et analyser les mécanismes de la création littéraire.

Lire devient alors un acte fondateur pour écrire : l'écriture s'appuie sur des modèles, des matrices textuelles, des formes discursives repérées dans les œuvres lues. L'élève n'imité pas systématiquement, mais il s'inspire, transpose, transforme, ce que Michel Riffaterre définit comme un « *processus d'appropriation stylistique dans lequel le lecteur s'initie à l'écriture par l'imprégnation linguistique* »².

De plus, le texte littéraire permet de travailler la créativité, dimension souvent négligée dans l'enseignement traditionnel de l'écriture. Les activités d'écriture inspirées de la littérature, réécriture, imitation créative, changement de focalisation, pastiche, prolongement narratif, stimulent l'imagination tout en développant des compétences linguistiques solides.

Dès lors, il devient un outil pédagogique essentiel pour former des scripteurs capables d'expression personnelle, de sensibilité stylistique et de maîtrise discursive. Lire pour écrire, c'est développer une compétence scripturale approfondie, nourrie par la fréquentation régulière de textes exigeants et inspirants.

¹D.Delas, *Didactique du texte littéraire*, Berlin, 2002.p 88.

²M.Riffaterre, *La production du texte*, Seuil, 1979, p.12

3.3.3. Lire pour s'ouvrir à l'Autre: dimension culturelle et axiologique

La dimension culturelle constitue l'un des apports les plus fondamentaux du texte littéraire dans l'enseignement des langues. En effet, la littérature ne se contente pas d'offrir une langue expressive ou des formes narratives variées ; elle est un reflet, un miroir et parfois même une critique des sociétés humaines. Lire un texte littéraire, c'est entrer dans un univers culturel singulier, tissé de valeurs, de représentations, de croyances, de conflits, de normes sociales et d'imaginaires collectifs.

Cette fonction culturelle du texte littéraire ne se limite pas à transmettre des informations ou des connaissances factuelles sur une société. Elle engage le lecteur dans un processus d'interprétation et de réflexion critique sur sa propre culture. En ce sens, la littérature devient un lieu de rencontre avec l'Autre, mais également un espace de mise à distance de soi, où l'apprenant réinterroge ses propres représentations. L'acte de lire se transforme alors en expérience formative, en occasion de décentrement.

À travers cette perspective, le texte littéraire apparaît comme un instrument privilégié pour développer la compétence interculturelle décrite par Coste, Zarate et Beacco comme « *la capacité à comprendre, interpréter et relativiser les représentations de l'autre et à recadrer les siennes propres* »¹. La littérature permet en effet de mettre en relation des mondes culturels différents, de confronter les visions du monde et d'instaurer un dialogue entre cultures.

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, cette dimension culturelle est essentielle, car elle prépare l'apprenant à évoluer dans des environnements pluriculturels. Le texte littéraire permet d'analyser les normes sociales représentées dans une œuvre, de comprendre les systèmes symboliques, d'interpréter les représentations identitaires et les rapports interculturels qu'elle met en scène. Les activités pédagogiques peuvent ainsi porter sur la comparaison des visions du monde, les différences de valeurs, les conflits culturels, les représentations de l'Autre ou les phénomènes de médiation interculturelle.

Ainsi, la littérature ne transmet pas seulement une culture : elle forme à la culture, c'est-à-dire à la capacité de percevoir, comprendre, analyser et respecter la diversité humaine. Elle apparaît comme un espace privilégié de formation intellectuelle et éthique, contribuant pleinement à l'éducation du lecteur-citoyen.

En guise de conclusion, l'étude des approches didactiques du texte littéraire, communicative, actionnelle et interculturelle, ainsi que l'analyse des enjeux

¹Coste, Zarate et Beacco, op,cit.

pédagogiques liés à la compréhension, à l'écriture et à la culture, montrent clairement que la littérature occupe une place centrale et incontournable dans l'enseignement du français langue étrangère. Loin d'être un simple ornement ou un exercice scolaire figé, le texte littéraire se révèle être un outil d'apprentissage pluriel, permettant d'articuler des compétences linguistiques, cognitives, pragmatiques et culturelles.

Dans la perspective communicative, il devient un support authentique pour développer la compétence de communication et favoriser des échanges significatifs. Dans la perspective actionnelle, il sert de déclencheur à des tâches sociales complexes, situant l'apprenant comme acteur et non simple lecteur. Dans la perspective interculturelle, il fonctionne comme un espace de médiation où se rencontrent les représentations, les valeurs et les imaginaires, constituant un terrain privilégié pour l'éducation à l'altérité.

Les enjeux pédagogiques associés au texte littéraire montrent également qu'il enrichit profondément l'acte d'apprendre. Sur le plan de la compréhension, il développe une intelligence interprétative fondée sur l'inférence, l'analyse et la pensée critique. Sur le plan de l'écriture, il ouvre un champ de créativité et de structuration langagière qui permet à l'apprenant de devenir sujet de son expression. Sur le plan culturel enfin, il offre un accès privilégié aux visions du monde, aux sensibilités et aux expériences humaines, contribuant à la formation globale de l'individu.

Donc, l'intégration réfléchie du texte littéraire en classe de langue apparaît non seulement comme une nécessité didactique, mais comme une exigence pédagogique visant à former des apprenants capables de lire le monde, de le comprendre et d'y agir avec discernement. La littérature, dans toute sa complexité et sa richesse, demeure un levier essentiel pour une formation linguistique, culturelle et humaine complète.

3.4. Présence et traitement du texte littéraire dans les manuels

En didactique des langues, et dans l'enseignement apprentissage du FLE, l'étude de la présence des textes littéraires dans les manuels scolaires est une question récurrente, et qui consiste à analyser la place qu'occupe les différents genres du texte littéraire dans le manuel scolaire, puis de vérifier les finalités pédagogiques de son enseignement, d'ailleurs Cuq et Gruca considèrent le texte littéraire : « *comme un véritable laboratoire de langue* »¹, Le texte littéraire Selon Tauveron:

« constitue un objet spécifique dans l'enseignement du français: il ne s'agit pas seulement de lire et comprendre, mais de mobiliser des compétences d'interprétation, de

¹ Cuq. J -P, Gruca. I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. 2005. p.413

réflexion et d'appropriation personnelle, tout en confrontant l'élève à la pluralité des sens et des voix»¹,

Il est d'une part un objet d'apprentissage de l'aspect esthétique du texte littéraire , en lecture, et d'autre part un support pour le développement des compétences langagières .

Le texte littéraire dépasse, donc, le statut de simple support de lecture pour former un outil pédagogique plus complexe qui permet le développement des compétences interprétatives et la construction de stratégies spécifiques en plus d'être un champ large des vérifications des connaissances linguistiques d'une langue.

En ce qui concerne le corpus de ce présent travail, ce sera de vérifier la présence des différents genres littéraires dans les manuels de FLE du Moyen de 2004 - 2009. D'emblée, Le texte littéraire est bien présent et occupe une place importante comme texte support de plusieurs activités langagières, il est le support de l'activité pivot à savoir lecture compréhension de l'écrit, et il est aussi support linguistique des autres activités qui permettent l'enseignement du vocabulaire, grammaire, orthographe. Il constitue également une référence pour les exercices d'application , sous sa forme intégrale pour le genre de poésie et de fable, et sous forme d'extraits notamment dans les textes puisés des romans.

Selon Cuq: « *le texte littéraire constitue un document authentique porteur de langue, de culture et de valeurs*» ² c'est ce qui justifie sa place privilégié par les concepteurs de manuels scolaires comme choix de support pédagogique.

Il nous semble pertinent à se stade de la rechercher et avant de procéder au classement des genres dans les manuels corpus de faire un détour théorique sur la définition de certains genres littéraires, notamment ceux présents dans les manuels corpus, à savoir: le roman, le conte, me récit, la poésie, le théâtre, la légende, la BD

Commençons par le genre le plus quantitativement représenté dans ces manuels qui est le roman, dont sont puisés plusieurs extraits pris comme supports textuels figurant en séances de lecture et d'exercices d'application.

3.4.1. Les genres narratifs (roman , nouvelle, conte, récit , légende)

Le terme roman tient son étymologie du latin *romanice* qui désigne «en langue romane» , et a évolué pour désigner un long récit fictif, qui met en relief des aventures et des personnages pour divertir et instruire le lecteur.

Le roman est le genre narratif qui est placé , actuellement, au centre de la littérature , et en didactique des textes littéraires aussi. Il est définie comme : « *un récit en prose qui raconte des événements fictifs organisés, créant un univers imaginaire que le lecteur reconstruit en le lisant*»³

¹ C.Tauveron. *Lire la littérature à l'école*. Paris:Hatier. 2002.p.23

² J -P. Cuq. *Dictionnaire de didactique du FLE et seconde* . Op.cit .2003. p . 29

³ G. Génette. *Figures III: De l 'histoire à l'histoire*. . Editions du Seuil. Paris. 1972.p. 71

Le roman peut prendre plusieurs formes comme: le roman réaliste, le roman psychologique, le roman fantastique, le roman d'aventures, le roman de science-fiction, le roman épistolaire...

La richesse de la production littéraire dans le genre du roman, de nos jours, le rend accessible pour tous ; c'est d'ailleurs, l'une des raisons pour laquelle il est placé au centre des supports pédagogiques utilisés en classe de langue étrangère. Le roman est un Moyen pour s'ouvrir sur les valeurs et la culture de la langue dans laquelle il est écrit , ajoutons à cela , la facilité de l'adaptation des textes , ou des extraits romanesques, en compréhension et production des différents textes en langue étudiée .

Dans notre corpus, plusieurs extraits de romans sont présents dans les manuels tels que:

V.Hugo (français) par son roman *«notre dame de Paris»*
M. Pagnol (français) par son roman *«la gloire de mon père»*
H. de Balzac (français) par plusieurs de ses romans : *« Heugénie Grandet», «César Birotteau»*
M. Haddad (algérien) par son roman *« la dernière impression»*
M. Mokkadem (algérienne) par son roman *« les hommes qui marchent»*
R. Mimouni (algérien) par son roman *«le fleuve détourné»*
Mohamed Dib (algérien) par plusieurs de ses romans dont: *«un été africain», «l'incendie» « la grande maison»*
J. Verne (français) par son roman *«l'île mystérieuse»*
M. Feraoun (algérien) par son roman *«le fils du pauvre»*
M. Twain (américain) par son roman *« Tom Sawyer»*
E. Allan Poe (américain) par son roman *« le scarabée d'or»*
V. Alexakis (grec) par son roman *« Talgo»*
L. F. Baum (américain) par son roman *« le magicien d'oz»*
M. I .Calvino (italien) par son roman *«le baron perché»*
T. Benjelloun (marocain) par son roman *«les yeux baissés»*
U. F. Mallet -Jorris (belge) par son roman *« la maison de papier»*

La nouvelle

La nouvelle puise son origine du latin *novella*, dérivé de *novus* qui désigne «nouveau» , qui servait à indiquer une information inédite ou un fait récent.

Le genre littéraire de la nouvelle correspond à un récit bref en prose mais: *« à la différence du roman, qui développe une intrigue étendue et multiplie les personnages et les situations la nouvelle se caractérise par la brièveté, la*

concentration de l'action et la recherche d'un effet unique; elle exclut tout développement secondaire pour se focaliser sur un moment décisif»¹

Sa brièveté et sa concision lui permette d' être utiliser comme support pédagogique en classe de langue.

Dans les manuels -corpus , la nouvelle est présente mais de façon moins fréquente que le roman, nous la trouvons surtout comme texte support dans les séances des exercices, nous avons à titre illustratif:

L'artiste et autres nouvelles de A. Chedid

Les huit coups de l'horloge de M. Leblanc

Nouvelles histoires pressées de B. Friot

Un coup de tonnerre de R. Bradbury

Intoxication de Casamayor

Le conte

Qui constitue un projet didactique entier en 1AM sous l'appellation générale du type narratif, il est le deuxième projet après celui du récit, ce qui marque l'importance de l'étude de ce genre littéraire au sein de ce type textuel.

De son étymologie du latin *computare* qui signifie «compter, énumérer et raconter en détails», le conte entant que genre littéraire tient son origine depuis la tradition narrative orale puis écrite, ce qui le lie étroitement au texte écrit, et au texte étudié en classe de langue plus précisément, car il est vecteur de motivation , de créativité et de découverte de la culture étrangère chez l'élève de part sa structure narrative, la facilité de son lexique et son appui sur l'imaginaire ce qui facilite la compréhension puis la production des textes .

Les contes selon Smith: « *ne débutent pas comme les romans ou les nouvelles par une description ou un dialogue: ils introduisent d'emblée l'imaginaire, avertissant le lecteur qu'il entre dans un récit fictif où l'in vraisemblable a sa place*»²

Notons à titre illustratif, le conte de :

Comment le chien est devenu l'ami de l'homme de N. Caputo

Le péché magique de P.Chaponnière

Les trois plumes de Grimm & Grimm

Le récit

Le récit tire son origine du latin *recitare* qui désigne « rapporter des faits ou dire à nouveau », ce qui désigne le fait de raconter mais surtout de relater des événements, réels ou imaginaires, sous forme orale puis écrite, selon une cohérence narrative donnée aux faits relatés.

Bremond cite

« Dans un récit, la narration se construit à travers le choix des temps verbaux, l'enchaînement des phrases et la

¹ R. Godenne, *La nouvelle*, Bruxelles, Éditions Labor, 1995, p.12

² P.Smith, «Des genres et des hommes». Poétiques, n°19 , Éditions du Seuil, Paris, 1974, p.304

disposition des événements dans une chronologie ou un ordre narratif spécifique. Ces éléments linguistiques déterminent la manière dont le lecteur perçoit le temps, l'action et la causalité dans L'Histoire »¹

En classe de langue, le récit est devenu un support privilégié des didacticiens et des enseignants, car il initie aux élèves à la compréhension et la production des textes et leur permet le recours aux différents outils de langue comme : les temps verbaux, les connecteurs logiques , l'organisation du déroulement des événements.

Le récit est présenté, dans nos manuels corpus, comme intitulé d'une séquence entière au premier projet de 1AM, ce qui marque sa place dans le programme du type narratif. Nous le trouvons à titre indicatif dans :

La bourse de M. Feraoun

La cicatrice de Harry POTTER de JK Rowling

Sophie en danger de Comtesse De Ségur

La légende

La légende issu du latin *lagenda* qui signifie: « ce qu'il faut lire», dans un contexte religieux, pour atterrir progressivement dans le Moyen Age et désigner un récit à mi-chemin entre le réel et l'imaginaire qui sert à transmettre des valeurs relatives à la culture et à la morale d'une civilisation donnée; d'ailleurs pour J -M Adam , la légende: «*est un récit traditionnel ou populaire, souvent d'origine ancienne, qui mêle faits réels et éléments merveilleux, servant à expliquer des événements, des lieux ou des personnages tout en transmettant des valeurs culturelles et morales*»²

Le recours au genre littéraire de la légende en classe de langue étrangère constitue un lien de tissage entre l'enseignement /apprentissage de la compréhension et la production des différents textes et une initiation des élèves à la découverte de la culture et des valeurs de la langue étrangère étudiée.

Nous relevons la présence du genre de la légende dans nos manuels corpus, notamment dans celui de 3AM, nous relevons :

Le pays des Tagals de J.Gensa

Légende non titrée de l'ouvrage collectif : *Trésor légendaire des pays lointains*³

3.4.2. Les genres poétiques et argumentatifs (poésie, fable)

La poésie

Pour Cuq la poésie : « *est un mode d'écriture littéraire par lequel l'auteur exprime des sentiments et peut mettre en récit une expérience ou un événement, en travaillant la langue de manière rythmée et imagée* »¹

¹ C. Bremond, *La logique du récit*, Éditions du Seuil, Paris, 1973, p.52

² J -M ,Adam . op. Cit. 1992.p.51

³ Manuel de 3AM, p.74

De son étymologie du grec ancien *poiësis*, qui signifie « *action de faire, de créer, de produire* », puis transmis au latin sous la forme *poesis*. L'introduction, en langue française de cette forme d'art, s'est faite au Moyen âge sous la désignation connue actuellement qui est celle de composer des textes à forte valeur esthétique en vers.

Les poèmes sont présents notamment dans les manuels de 3AM et 4AM, dans la rubrique Club des poètes, qui a pour objectif d'initier les élèves à la lecture du poème, dans un premier temps, puis d'essayer de produire de petits et courts textes imitant le poème lu, et bien sûr de mémoriser ledit poème.

A titre indicatif, dans nos manuels corpus, nous citons :

- *Qu'elle est belle la terre !* De P. Menanteau
- *L'enfant Muet* de F. Garcia Lorca
- *Les pauvres gens* de V. Hugo

La fable

La fable est un genre littéraire qui fait partie du patrimoine littéraire français, qui permet de développer l'imagination des lecteurs, notamment des plus jeunes, car faisant appel aux animaux et aux personnages symboliques. De son étymologie du latin *fabula*, qui désigne récit, histoire et parole, essentiellement raconté à l'oral ; la fable selon Provençal : « *se présente comme un récit bref et symbolique, où la narration et les personnages servent à transmettre une leçon morale ou une expérience humaine* »²

Ce que nous retrouvons dans nos manuels scolaires, ce sont surtout les fables de Jean De La Fontaine, vues leur caractère éducatif à la fois court, facile à comprendre et surtout riche en leçons morales nécessaires aux élèves à cette tranche d'âge entre l'enfance et la jeunesse.

A titre illustratif, nous trouvons dans les manuels corpus les fables :

Le Corbeau et le Renard de Jean De La Fontaine

Le Coq, le Chat et le Souriceau de Jean De La Fontaine

3.4.3. Les genres dialogués et hybrides (théâtre, bande dessinée BD)

C'est un genre littéraire relativement contemporain, qui apparaît au XXème. S, provenant du français médiéval issu de l'italien *banda* qui désigne « bande, ruban, groupe », et du latin *designare* qui signifie « tracer, représenter », le jumelage, donc, des deux propos souligne l'importance de l'image quant à la narration.

Filippini définit la BD³ comme :

¹ J -P. Cuq, op.cit, 2003, p.198

² J. Provençal, *Introduction à la littérature classique française*, Hachette Éducation, Paris, 2001, p.82

³ BD: pour désigner bande dessinée

« une suite d'images dessinées, généralement accompagnées de textes(comme des narrations ou des dialogues), organisées en séquences qui racontent une histoire ou transmettent un contenu narratif propre ou médium»¹

La BD par sa forme ludique permet de stimuler l'imagination de l'élève en lui enseignant par exemple les structures narratives, l'identification des échanges verbaux en dialogues et les différents liens entre texte(s) et image(s).

La BD est présente dans nos manuels corpus, nous percevons :

Houria et le petit chat de Mahfoud AIDER

BD non titrée de Sempé

Le théâtre, la pièce de théâtre

Le mot théâtre, de son étymologie grecque *théatron* et qui désigne « lieu pour voir », invoque une dimension visuelle et spectaculaire du texte. Le texte, ici, est mis au croisement de l'écrit et de l'oral, où sont mobilisés : la voix, le geste et le texte pour présenter un spectacle dans un lieu bien défini devant un public spectateur.

Pour Ubersfeld le théâtre :

« Est une pratique littéraire et performative singulière dans laquelle un texte n'est pleinement achevé que par sa représentation, créant une communication entre les acteurs et le public à travers paroles, gestes et mise en scène »²

Le théâtre marque sa particularité en littérature comme genre unique qui associe la mise en scène au texte littéraire. Il privilégie les dialogues et la représentation vivante dans une dualité qui est utilisée au-delà de la scène de théâtre en classe de langue comme support d'apprentissage : à l'oral à travers différentes situations de communication où sont exprimés des émotions diverses, et à l'écrit par le biais des textes à lire et analyser.

Nous le trouvons dans ce corpus dans le manuel de 4AM par l'extrait :

Quel théâtre pour nous ? Du mauritanien Idoumou Ould Mohamed Lemine

Il est à noter, à ce stade de la recherche, que des genres littéraires que nous trouvons représentés dans les textes supports de lecture sont, en revanche, absents en exercices comme le genre de : la fable.

Par contre, l'apparition d'autres genres littéraires, qui étaient absents dans les textes supports de lecture, mais que nous trouvons présents dans les textes supports des exercices comme : la poésie. Ce qui est explicable par l'orientation pédagogique du didacticien selon les besoins assignés à chaque projet didactique.

¹ H ,Filippini, *La bande dessinée: histoire, langage et esthétique*, Glénat, Paris, 1989, p. 9

² A, Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Éditions du Seuil, Paris, 1994, p.12

Aussi, l'absence de certains genres littéraires comme : la lettre, pourtant présentes dans les anciens manuels scolaires de langue, mais considérée actuellement comme un genre révolu, car la pratique sociale même de la lettre n'est plus d'usage, vu le recours aux moyens de correspondance de la technologie moderne.

Le genre de l'essai est aussi absent dans nos manuels corpus, ce qui est explicable par le fait qu'il s'agit d'un genre littéraire considéré comme dense et complexe et difficilement exploitable, à ce niveau d'apprentissage, pour cette tranche d'âge en classe de FLE.

Les manuels scolaires de langue privilégient le recours aux genres littéraires courts, brefs, modernes et accessibles pour des causes de praticité pédagogique en volume horaire par exemple, de compréhension et lisibilité et surtout de motivation pour les élèves.

3.5. Répartition et représentativité des textes littéraires dans les manuels

Les genres littéraires constituent un corpus d'étude propice dans les manuels de langues, notamment, pour les élèves du cycle Moyen . Pour Migeot: « *le texte littéraire , plus que tout autre document réputé authentique, peut occuper une place cruciale dans l'enseignement apprentissage du FLE* »¹.

Les textes littéraires sont présents dans les manuels scolaires et se manifestent comme supports de plusieurs activités langagières. Mais, ils sont essentiellement présents dans la 1^{ère} séquence du projet didactique : la rubrique *lecture*, appelée aussi à cette époque, séance de *compréhension de l'écrit*. Cette séance qui, rappelons -le, se positionne en début des autres rubriques, et qui forment les activités du projet comme : *Vocabulaire, Orthographe, Conjugaison, Grammaire*, ...

La séance de lecture est le pivot des autres séances, et le texte support qui y est étudié constitue à la fois un support de lecture et est réadapté comme support d'autres exercices de langue, même si d'autres textes littéraires y sont ajoutés, pour des fins dictées par le programme assigné. Le texte littéraire, donc, n'est pas seulement étudié pour une fin esthétique destinée à la lecture, mais constitue, aussi, un motif exploitable pour d'autres enseignements linguistiques ; d'ailleurs, Puren affirme que les textes littéraires : « *servent de supports à des activités qui intègrent simultanément langue et culture* »².

Dans ce corpus d'étude, nous avons répertorié la présence effective du texte littéraire comme textes supports de la lecture (voir grille représentative), et aussi dans les exercices d'accompagnement, dans les différentes rubriques du projet

¹ F. Migeot, Du texte littéraire comme seul document authentique, Littérature et FLE, Didactiques, 9 (1), Revue du Laboratoire de DLT, Université Yahia Fares de Médéa, Algérie, 2016, p. 19

² CH, Puren, de l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. In Les cahiers de l'APLIUT, 23 , 2004, p. 14

didactique. Sur 64 textes supports, ou de base, présents en séance de lecture compréhension de l'écrit, nous avons pu identifier 31 textes littéraires, donc un taux de 48.44%, ce qui manifeste un léger privilège pour le genre non littéraire dans ces dits manuels.

Pour détailler, les textes littéraires puisés des romans sont présents sous forme d'extraits romanesques, à titre d'exemple nous trouvons dans le manuel de :

1AM *La bourse* texte extrait du roman *Le fils du pauvre* de M.Feraoun,
2AM le texte de Scène *de rue* extrait du roman *Un été africain* de Mohamed Dib,
3AM, le texte *Le miroir* extrait d'un roman tiré des Œuvres de A. Tchekhov,
4AM le texte *Les hommes du désert* extrait du roman *Théodore Monod* de I. Jarry

Le genre littéraire des fables, notamment celles de J. De La Fontaine, sont présentes et mises dans leur intégralité, exemple en 1AM, la fable *le Renard et le Corbeau*¹

Les textes littéraires dans ces manuels corpus sont aussi présents dans d'autres rubriques du projet didactique, à savoir : pour le manuel de 1AM en *Atelier d'écriture*, en 3 AM et 4AM la rubrique le *club des poètes*.

Dans le manuel de 2AM nous avons noté la présence de plusieurs genres littéraires dans la rubrique de *Lecture plaisir*. Nous relevons des extraits du :
Recueil de nouvelles de J.M.C Le Clésio intitulé *Mondo et autres histoires*,
Récit littéraire de Isabelle Eberhardt intitulé *Au pays des sables*
Roman de Tahar Djaout intitulé *Les vigiles*

3.5.1. Répartition par niveau et par manuel

Nous pouvons avancer, dès le début, la prédominance ou la primauté du choix du genre romanesque par rapport aux autres genres littéraires comme : le conte, la fable, le poème, le théâtre...

Ce constat est avancé quant au nombre de présence des extraits romanesques qui dépasse de loin le nombre de présence des autres genres littéraires présents réellement dans les 04 manuels corpus.

Dans le manuel de 1AM, les textes supports de lecture sont en nombre 17 textes, nous avons pu identifier 08 textes littéraires dont : 03 extraits de roman, 01 récit, 02 contes, 01 fable et 01 bande dessinée BD.

Sur 30 extraits insérés dans le manuel de 2AM, nous avons pu identifier 12 extraits romanesques.

Des 09 textes de base dans le manuel de 3AM, nous avons pu répertorier 05 extraits romanesques et 01 légende,

Sur un nombre de 08 textes en 4AM, nous avons identifié 04 extraits romanesques, 01 pièce de théâtre et 01 fable.

¹ Le texte de cette fable est présent dans son intégralité en chapitre 4 de ce présent travail

La présence du conte est significative, qu'il soit fantastique, merveilleux ou étrange, nous le trouvons dans nos manuels car il permet à cette tranche d'âge des élèves d'accentuer leurs apprentissages pour plusieurs raisons ; entre autre, nous citons qu'il est :

- Facile d'accès, se présentant sous une forme simple et linéaire, qui comporte une structure généralement suivant un schéma narratif simple avec un début, une suite d'action et une fin, où des personnages variés entre héros, méchants, figures magiques sont repérables, ces particularités simplifient la compréhension en lecture.
- Motivant pour l'élève en classe de FLE, car le recours à l'imagination par la présence des éléments relevant du fantastique et du merveilleux le rendent captivant et attrayant pour l'apprenant, l'incitant ainsi à l'acte de la lecture en langue étrangère.
- Simple parce qu'il utilise un vocabulaire concret et imagé, un lexique riche et pas compliqué, ce qui aide l'élève dans son processus d'appropriation de la langue étrangère.

Nous tenons à préciser que des textes littéraires présents dans les manuels corpus ne sont pas toujours identifiés par le didacticien quant au genre auquel ils appartiennent, en manuel de 4AM, par exemple en page.24, en *Lectures complémentaires*, comme ce texte extrait de l'écrivain algérien K. Yacine, intitulés *œuvres en fragments*, et qui est un recueil des œuvres posthumes de Kateb Yacine (recueilli après son décès). Ce texte qui englobe des textes variés, entre poésie, théâtre et écrits poétiques de Y. Kateb, donc, qui ne s'encadre pas dans un seul et unique genre littéraire; ce qui atteste de la volonté du didacticien à initier l'apprenant vers cette nouvelle perception ou présentation de l'œuvre littéraire:

(La nuit venue, je me trouvais en état d'alerte. Le camarade couché près de moi avait des crises d'épilepsie. On le voyait toujours seul. L'autre lit était occupé par un fils de colon, d'une autre classe [...]

Une nuit, je m'étais endormi, après une séance de gymnastique, sans avoir eu le temps de mettre en place mes vêtements. Je fus réveillé par un bruit de pieds nus, juste devant mon lit. Je bondis sur une ombre, et ne retins qu'un pan d'une chemise de nuit ! Il me serait facile, le lendemain, de trouver le voleur, en examinant une à une toutes les chemises de nuit. [...])¹

La présence du texte littéraire est répartie, comme nous l'avons cité auparavant, entre le texte littéraire comme support de base en séance de *lecture*, ou entant que supports des *exercices d'accompagnement* ou comme support en *lectures complémentaires*. Il est important de citer en ce point, que même lorsque le texte littéraire est présent il n'est pas présenté ou cité comme tel, le concepteur

¹ Manuel de 4AM, pp.23 -24

du manuel opte pour l'appellation sous la classification typologique. Et ne précise pas que lorsqu'il présente le récit, par exemple, dans le manuel de 1 AM dans le projet 1. *Le narratif*, que la séquence.1 intitulée *le récit*, est une précision par rapport au genre littéraire du texte ; même constat dans la et la séquence.2 intitulée : *le conte* ; ce qui prêterait à la confusion entre les deux conceptions.

La terminologie même, le mot en soi : le genre ou texte littéraire n'est pas avancé, seul le mot type prime dans la présentation du texte support de lecture ou des exercices d'accompagnement, donc, le critère de reconnaissance de cette organisation textuelle par genre de texte littéraire n'est pas claire et pourrait prêter à la confusion chez l'apprenant.

D'ailleurs, à plusieurs fois, le terme *récit* est pris comme identifiant de : *extrait romanesque*, *conte*, *légende* dans les exercices d'accompagnement des différents manuels corpus, par exemple en manuel de 1AM¹ la règle encadrée dans la rubrique *Vocabulaire* indique²

Le roman est un récit vraisemblable . c'est un récit qui ressemble au réel.

La consigne propose l'appellation *récit* par exemple, et la reprend par le terme type dans les consignes ultérieures.

En manuel de 2AM qui ,rappelons -le, propose davantage de textes littéraires en lecture que les autres manuels scolaires, donc, d'extraits littéraires, et par cela assure une diversité de présentation dans le genre littéraire . Nous trouvons plus d'un seul genre littéraire par séance de lecture, au sein de la même séquence pédagogique. Nous citons la présence d'un extrait d'un recueil de nouvelles *Les lettres de mon moulin* de A. Daudet à coté d'un extrait du roman *La colline oubliée* de M. Maameri dans le projet du Dépliant touristique, deux genres textuelles se côtoyant en lecture pour la même visée pédagogique désigné par le didacticien qui est de *décrire en situation*.

Dans les manuels de 3AM et de 4AM, la poésie est présente comme genre littéraire dans une rubrique indépendante *Club des poètes*. Une activité qui la sépare des activités d'apprentissage de la langue dans *Grammaire pour lire et écrire* et qui précède celle de *lecture loisirs*.

Nous trouvons des poèmes variés, selon l'époque, l'origine culturelle que les thèmes traités sont présents selon l'objectif visé par les concepteurs des manuels scolaires. Des poèmes, de V Hugo, Lamartine du XIXème .S à M. Carême XXème .S, sont présentés à lire, comprendre et à apprécier par les élèves, dans une démarche associant l'oral à l'écrit, nous relevons L'envers du miroir :

(***Les machines***

*Les machines avaient commencé
Par rire comme des enfants*

¹ Manuel de 1AM, p.54

² Ibid

*Qui semblaient vouloir amuser
Les gens de tous les continents*

*Puis elles avaient tant grandi
Qu'elles étaient devenues comme
Des adolescents, puis des hommes
Précieusement munis d'outils.*

*Enfin, se fiant au silence
Et à la morne indifférence
De ceux qui en usaient,*

*Elles se mirent lentement
A devenir ces lourds géants
Qui nous broient dans leurs rets.)¹*

L'enseignement apprentissage des langue étrangère passe par l'introduction du texte poétique pour atteindre différents objectifs, Jean, la poésie: *«permet de mobiliser des connaissances linguistiques et culturelles tout en favorisant l'expression personnelle et l'interprétation créative, offrant ainsi un terrain riche pour l'enseignement intégré de la langue et de la culture»²*

Nous trouvons, aussi, parmi les poèmes proposés par le didacticien, les paroles d'un extrait d'une chanson connue *Foule sentimentale* de Alain Souchon :

*(Oh la, la, la vie en rose
La rose qu'on nous propose
D'avoir des quantités de choses
Qui donnent envie d'autres choses.
Aie, on nous fait croire
Que le bonheur, c'est d'avoir
De l'avoir plein nos armoires...
Foule sentimentale
On a soif d'idéal
Attirés par les étoiles, les voiles
Que des choses pas commerciales.)³*

Néanmoins, nous remarquons que cette initiative, bien que encourageante dans l'introduction du poème, reste amputée dans la mesure où s'agit, dans l'ensemble, de poèmes intégrés entant que genre littéraire de façon autonome, sans pour autant , aborder les principes de base formels de la poésie (la

¹ Manuel de 4AM, p.75

² G. Jean, La poésie comme acheminement vers la lecture, In . Didactique de la lecture, Presse universitaires du MIDI, 1996, pp. 169 -177

³ Manuel de 3AM, p.33

structure métrique, les rimes, les strophes, le rythme...). L'étude de la poésie dans ce cas relèverait plutôt de la simple lecture /compréhension du poème et de sa mémorisation.

3.5.2. Représentativité des genres dans les textes supports de lecture

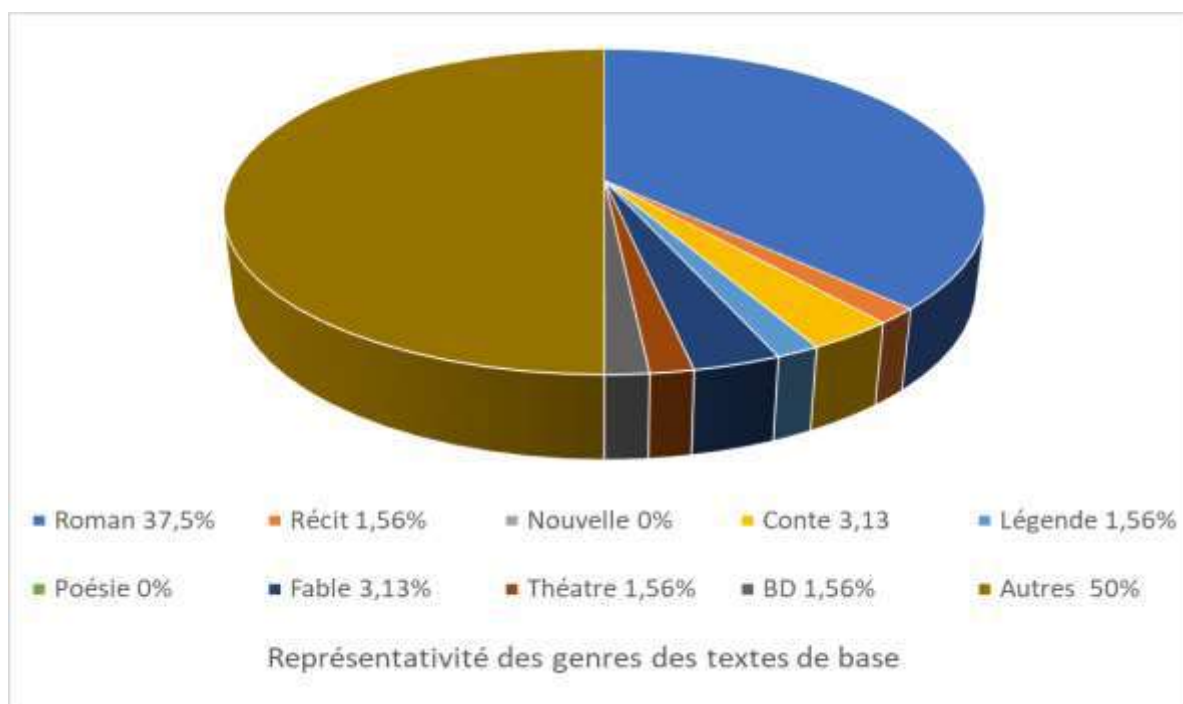
En rubrique de *Lecture*, le didacticien propose une variété hétérogène des textes littéraires dans nos manuels de FLE. Nous avons inventorié , au total, 64 textes présents dans les 04 manuels corpus . Ce sont des textes de base de lecture et sont répartis selon le genre littéraire et les manuels, des 04 niveaux, comme suit :

Manuel/ Genre littéraire	1AM	2AM	3AM	4AM	Total	%
Roman	04	12	04	04	24	37.5
Récit	01	/	/	/	01	01.56
Nouvelle	/	/	/	/	/	/
Conte	02	/	/	/	02	03.13
Légende	/	/	01	/	01	01.56
Poésie	/	/	/	/	/	/
Fable	01	/	/	01	02	03.13
Théâtre	/	/	/	01	01	01.56
BD	01	/	/	/	01	01.56
Autres ¹	08	18	04	02	32	50

Tableau. N°9. Représentativité des genres littéraires des textes de base sans les manuels du Moyen

¹ Autres: regroupe les textes non identifiés

Cette diversité de genres littéraires s'organise, graphiquement, comme suivant:



Graphique n°7. Représentativité graphique des genres littéraires des textes de base sans les manuels du Moyen

Nous pouvons remarqué dès la première lecture de ce tableau récapitulatif des textes supports de lecture la primauté de la représentation du genre romanesque sur les autres genres littéraires présents dans les manuels corpus, et ce dans les 04 niveaux confondus.

Aussi, la quasi absence du genre de la poésie en séance de lecture mais que l'on retrouve quand même dans la section des exercices notamment dans les manuels de 3AM et de 4AM, ainsi que la BD qui est présente une seule fois

Comme support de lecture ce qui est rare mais 10 fois en exercices .

On assiste aussi à une rareté de textes du genre de la lettre, le théâtre, la légende.

En termes de pourcentage, les chiffres sont bien clairs, et témoignent de la primauté du genre romanesque, près de 39.06% ce qui avoisine la moitié du chiffre globale des textes de base est de type narratif, un chiffre éloquent à lui seul. Il est significatif dans la mesure où la visée du didacticien vis à vis de la primauté du choix du texte narratif est claire, qui est celle de développer des compétences spécifiques (déjà vérifiées en chapitre 04), et de véhiculer des idées et des valeurs liées au projet pédagogique, d'autant plus que le manuel scolaire est conçu , normalement, selon des fins idéologiques préétablies par le

programme comme il s'agit d'une publication nationale étatique. Cette démarcation idéologique se fait par la transmission des valeurs transmises, à savoir : les valeurs arabo - musulmanes et l'amazighité. Ce choix , imprégnée de la culture algérienne , influence l'élève et dirige sa vision du monde extérieur, et cela se traduit par la présence des textes notamment littéraires dans les manuels scolaires en l' occurrence ceux du cycle Moyen .

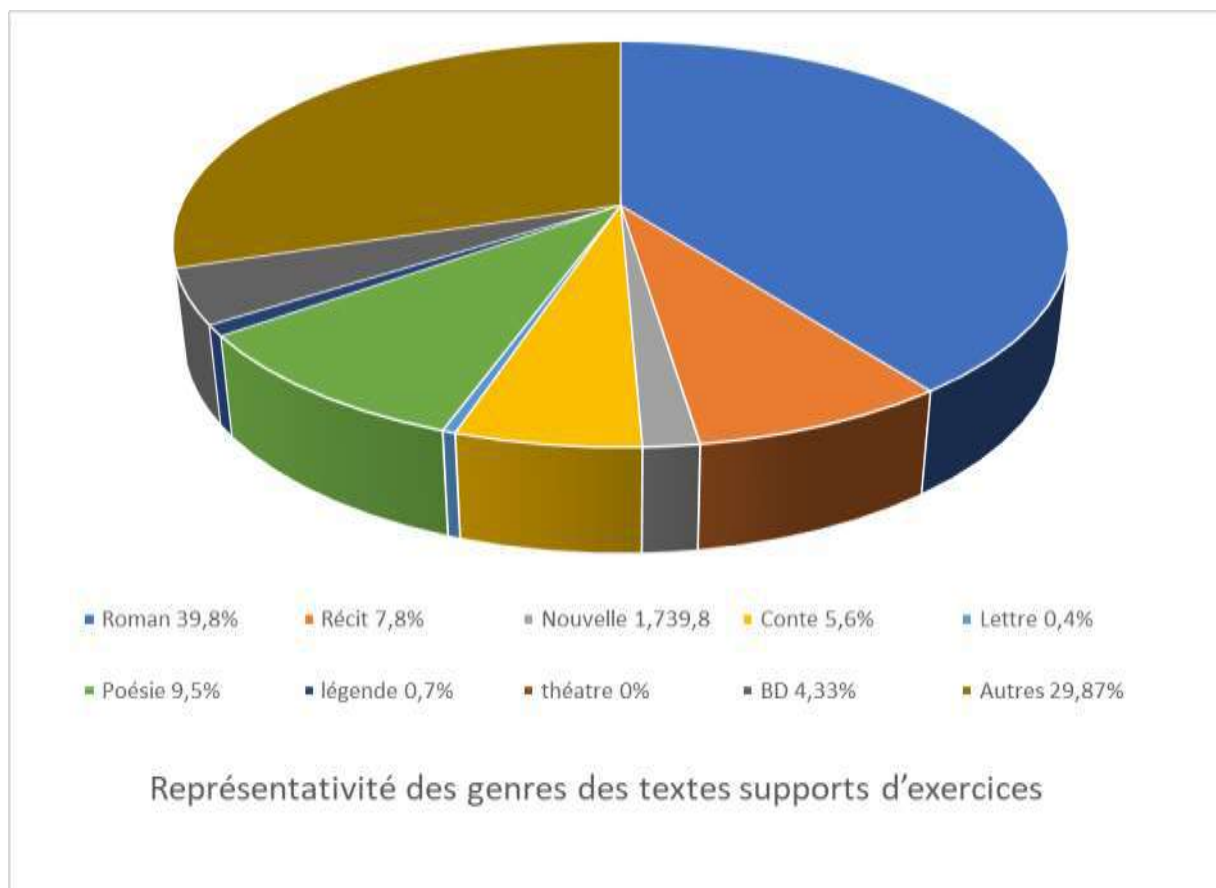
3.5.3. Représentativité des genres dans les textes supports d'exercices

Les différents genres littéraires des textes supports d'exercices dans les manuels corpus montrent qu'un plus grand nombre de textes littéraires est abordé dans cette section, car les manuels corpus supports sont en plus d' être des manuels de lecture , forment un support d'une batterie d'exercices de langue. Aussi, le texte support de lecture est retrouvé sous sa forme fragmenté dans les exercices notons par exemple :

Un nombre total de 231 textes supports des différentes activités /exercices répertoriés dans les 04 manuels corpus répartis comme suit:

Manuel/ Genre littéraire	1AM	2AM	3AM	4AM	Total	%
Roman	12	23	20	39	92	39.8
Récit	07	09	01	01	18	07.8
Nouvelle	/	/	/	04	04	01.7
Conte	09	01	03	/	13	05.6
Lettre	01	/	/	/	01	0.4
Poésie	04	/	09	09	22	09.5
Légende	/	/	02	/	02	0.87
Théâtre	/	/	/	/	/	/
BD	02	/	05	03	10	04.33
Autres	09	20	24	16	69	29.87

Tableau n°10. Re représentativité des genres littéraires supports des exercices dans les manuels corpus



Graphique n°8. Représentativité graphique des genres littéraires supports des exercices dans les manuels corpus

Les différents textes appartenant aux genres littéraires sont proposés comme support en *Grammaire pour lire et écrire* pour installer différentes compétences langagières.

Les textes supports des exercices sont présents dans les manuels de 1AM, 3AM et 4AM au sein d'un même et seul manuel, qui comporte est les textes supports de lecture, et les textes des rubriques des exercices d'application dans les différentes rubriques.

A noter que seul le manuel de 2AM constitue un manuel dont les textes supports sont destinés à la lecture. Il sera accompagné d'un autre manuel d'exercices, de 75 pages, destiné aux autres activités, intitulé *le français en projet / les outils de la langue*, sous mentionné: *vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison*. Donc, les activités qui se présentent en séquences jumelées, dans les autres manuels de ce cycle, sont mises isolément pour ce niveau.

Une question, qui nous semble, impérative se pose ici: le manuel de 2AM est un manuel au milieu du cursus du cycle Moyen, ni à l'extrémité du début ni à la fin de ce cycle, pour quoi ne pas assurer une continuité, rassurante pour l'enseignant et surtout l'apprenant, dans son architecture? ce choix didactique ne désorienterait pas l'apprenant à ce stade de l'action pédagogique?.

D'autant plus que le didacticien opte pour revenir, en 3AM et 4AM, à la même architecture ou organisation par projet didactique de celle de la 1AM .

Nous constatons, par ailleurs , une richesse textuelle, en nombre et en genre, des extraits textuels présents dans les différentes rubriques des 04 manuels confondus, ce qui atteste du souci du concepteur de favoriser l'appropriation du goût de la lecture. Une lecture diverse , qui offre à l'élève, des champs de réflexion sur les textes littéraires, notamment, au delà de la simple esthétique du texte littéraire.

3.5.4. Fonctions attribuées au texte littéraire

Les textes littéraires, sous leurs diversités génériques , sont présents dans les différents manuels corpus du cycle Moyen , et recouvrent plusieurs fonctions . Ces textes se placent selon l'attribution que le didacticien ou le concepteur du manuels leur profère, et ceci est apparent dans les rubriques où ils apparaissent selon qu'ils installent une connaissance langagière ou visent une intention communicative.

De ce fait, les textes littéraires dans nos manuels vacillent entre trois fonctions principales, ils sont soit supports de base en lecture, supports d'activités ou d'exercices d'accompagnement ou supports en lectures - loisir appelées également lectures complémentaires.

Nous avons relevé tout au long de ce corpus d'étude, la présence des différents genres littéraires dans la rubrique de *lecture*, et nous avons constaté que c'est au niveau du manuel de 1AM et de 2AM qu'apparaissent le plus souvent des extraits romanesques, des fables, des récits..

Lorsque les textes littéraires sont supports de base c'est pour installer chez l'élève une compétence lectorale, et ce par une démarche basée sur les consignes:

Observe

LIS

Relis

Découvre

Retiens

Pour pouvoir répondre aux consignes citées dessus , l'élève sera amené à émettre des hypothèses de sens, basées sur l'observation du paratexte, titre, illustrations, référence...

A partir de ces réponses, s'ensuivent les questions guidées, de compréhension du texte, puis les activités de la rubrique Grammaire *pour lire et écrire*.

Nous illustrons avec cet extrait romanesque de *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand, pour les textes littéraires supports de lecture, dans le manuel de 2AM:

(**Un château abandonné**

J'arrivais au château par la longue avenue de sapins. Je traversai à pied les cours désertées ; je m'arrêtai à regarder les fenêtres fermées ou demi-brisées, le chardon qui croissait au pied des murs, les feuilles qui jonchaient le seuil des portes et ce perron solitaire aux marches couvertes de mousse.)¹

La rubrique *Grammaire pour lire et écrire* contient des textes littéraires support d'exercices. Ils apparaissent comme support des exercices de *Vocabulaire, grammaire, conjugaison...* dans les 04 manuels scolaires, et ils sont en majorité formés d'extraits romanesques. Ils ont comme fonction d'instaurer les apprentissages de langues, tels préconisés par le programme ², à titre d'illustration, nous citons dans la rubrique *Vocabulaire*, du manuel de 2AM (destiné aux activités d'apprentissages de langue), la consigne étant:

lis le texte suivant, puis classe les verbes de mouvement dans une colonne et les sujets qui leur correspondent dans une autre colonne

Cette consigne est suivie de cet extrait de *Zadig* de Voltaire :

(**Tournoi de gladiateurs**

Les voilà tous deux dans l'arène, livrant un nouveau combat, où la force Et l'agilité triomphent tour à tour. Les plumes de leurs casques, les clous de leurs brassards, les mailles de leurs armures sautent au loin sous mille coups précipités. Ils frappent à droite, à gauche, sur la tête, sur la poitrine: ils reculent, ils avancent, ils se mesurent, ils se rejoignent, ils se saisissent, ils se replient comme des serpents, ils s'attaquent comme des lions. Les étincelles jaillissent à tout moment des coups qu'ils se portent.)³

Le didacticien opte sur ce modèle de consignes, suivie d'extrait romanesque que se structurent les activités comportant des textes littéraires, selon le programme assigné.

Le texte littéraire est également présent dans les manuels corpus entant que support de lecture plaisir dans la rubrique *lectures complémentaires (lectures -loisir)*, par cette présence, le didacticien vise à encourager à la lecture de textes relativement long (de plus de 300 mots), allant même vers l'initiation de lecture

¹ Manuel de 2AM, p.31.

² Voir annexe pour le tableau des différents apprentissages

³ Manuel de 2AM, p.32

d'une œuvre entière donnée en épisode (ouvrage littéraire extrascolaire répondant aux exigences du programme).

Cette initiative se veut innovante, et c'est à l'enseignant de la proposer selon les critères de niveau et d'horaire dans sa classe¹: une proposition pédagogique que nous trouvons relativement ambitieuse par rapport au niveau réel des élèves en ce cycle, conjugué à la réalité de l'horaire et aux exigences du programme donné. Des textes relevant de genres littéraires différents sont présents *roman, poésie, nouvelle* ... ,mais c'est l'extrait romanesque qui est le plus représenté dans cette rubrique, pour illustrer , nous trouvons ²:

(**Prince Dakkar, alias Némó**

Le capitaine Némó, en quelques phrases nettes et pressées, fit connaître sa vie toute entière...

Le capitaine Némó était un Indien, le prince Dakkar, fils d'un Radjah du territoire alors indépendant du Bundelkund et neveu du héros de l'Inde, Tippto-Sahib.

Son père, dès l'âge de dix ans, l'envoya en Europe, afin qu'il y reçût une éducation complète, et dans la secrète intention qu'il put lutter un jour, à armes égales, avec ceux qu'il considérait comme les oppresseurs de son pays. [..])³

A noter, que les textes littéraires présentés comme supports, dans cette rubrique, sont accompagnés de questionnaire d'accompagnement relevant des traits typologiques, linguistiques et non des caractéristiques littéraires du genre texte support. La logique typologique prime, dans l'action d'enseignement apprentissage des textes, même avec la présence des textes littéraires.

Le didacticien choisi de donner la priorité à l'enseignement des caractères typologiques par rapport au genre littéraire, et nous trouvons par exemple l'identification du texte passe par une consigne telle que: *quel est le type de ce texte?* Et nous nous trouvons aucune mention explicite, claire ou directe sur l'identification du genre textuel (même si implicitement cela existe).

Nous considérons nécessaire de souligner qu'un document d'allègement des programmes⁴ du cycle Moyen a été lancé en 2009, et où le manuel de FLE est maintenu mais avec des jumelages de certaines séances⁵, dont *Club des poètes et lectures-complémentaires*.

Concernant les manuels de 3AM et de 4AM, la tutelle présente en section lecture récréative : « *un texte long à lire , à leur rythme, pendant la durée d'une séquence*»⁶, cette séquence se trouve être intercaler avec celle de *Club des poètes*, qui présente des poèmes à lire et à comprendre et dont: « *l'objectif est*

¹ Cette «rare» indépendance dans le choix du support pédagogique par l'enseignant qui doit se suffire du manuel scolaire préconisé par le MEN suivant les directives officielles.

² Manuel de 2AM, p.24

³ En annexe , l'intégralité du texte

⁴ MEN, *Document d'allègement des programmes du cycle moyen*, ONPS, Alger, Août 2009, p.3

⁵ Cet allègement du programme de FLE sera à la base des réformes qui suivront et donneront naissance aux manuels de 2ème génération.

⁶ Ibid ,p.50

d'initier les élèves à la lecture de la poésie»¹, suivant une démarche de lecture globale appuyer par de simples questions de compréhension, puis de mémorisation. Cette démarche, de lecture de poème, est guidée, sans pour autant axer son enseignement sur la découverte des composantes du genre poétique par exemple: la versification, la rythmique, les sonorités, la forme spécifique, les strophes... , nous citons:

(***L'inspiration***

*Lever les yeux
Rêveur, fixer le ciel un instant
Respirer
Expirer
Ça vous fait une émotion
Et un petit poème.)²*

Nous pouvons avancer à ce stade de l'analyse que même si le genre littéraire, dans sa diversité, est bien présent en différentes rubriques de nos manuels à ce palier de l'enseignement apprentissage du FLE, il reste, néanmoins, simple support destiné à la lecture ou au apprentissages linguistiques sans être expliquer ou exploiter du côté de son appartenance générique, c'est à dire il sert à travailler la langue française à travers différents exercices et non à développer une approche littéraire, donc, il est présenté sans que les caractéristiques du genre littéraires de son appartenance ne soient présentées ni clairement étudiées. et si par exemple ces caractéristiques se trouvent étudier c'est pour indiquer leur relation avec la classification typologique du texte support non à cause de son appartenance générique, ce qui relève de la logique conceptuelle du fondement du manuel scolaire de ce cycle scolaire.

Même si cette pratique réduite soit compréhensible à cause du niveau de l'élève à ce cycle Moyen, mais approcher un texte littéraire relèverait plutôt de la production littéraire écrite porteuse de sens et de valeurs spécifiques susceptible d'être déclarer explicitement par le didacticien selon le niveau de l'apprenant.

La volonté d'introduire le genre littéraire dans le manuel scolaire du Moyen part d'un principe pédagogique pertinent, mais se trouve heurter aux conditions réelles et effectives du terrain et aux contraintes de sa réalisation en classe.

3.5.5. Représentativité des auteurs

Le support littéraire représente un carrefour entre langues et cultures, offrant un savoir profond sur l'humain et le monde. En tant que tel, son enseignement peut *« poursuivre une multitude d'objectifs diversifiés.»³*

¹ Ibid

² Manuel de 3AM, p. 69

³ A. Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Hatier, Paris, 1997, P. 65.

Dans ce sens, le MEN algérien a favorisé l'intégration de la littérature dans l'enseignement du FLE, en incluant divers genres littéraires écrits en français. Des textes littéraires produits par des auteurs algériens de renom, et par des auteurs étrangers, pour enrichir la formation des élèves. Cet inclusion se traduit, dans les manuels scolaires, par la présentation de textes, que nous avons répertorié, dans des grilles d'analyse associant textes littéraires et noms d'auteurs¹.

A titre d'exemple, dans le manuel de 1AM, nous avons deux 02 projets des six 06 proposés, soit le tiers 1/3 de la représentation textuelle appartenant au genre littéraire *le récit, le conte, la fable, la BD*. Par cela le didacticien démontre que le texte littéraire étant une bonne source de l'enseignement apprentissage des LE, et qu'il constitue un atelier pratique via les exercices d'application pour une meilleure acquisition et appropriation d'une langue, c'est pourquoi les concepteurs y accordent une grande importance.

Les auteurs algériens *Mouloud Feraoun* et *Mohamed Dib* sont les plus cités, nous les trouvons avec une fréquence de 03 présences par manuel scolaire à chacun. Notons quand même, une présence nettement remarquable de M. Feraoun car se manifestant dans plusieurs activités à la fois. Nous trouvons ses extraits romanesques, au sein de tous les manuels corpus, entant que support de base en lecture, support d'exercices d'application aussi, qu'en lectures complémentaires. Des traces de son roman *Le fils du pauvre* sont dans les manuels de 1AM et de 2AM, marquant la place du roman le plus représenté dans nos manuels. Ce roman, autobiographique, racontant l'histoire du personnage Fouroulou, durant une tranche d'âge identique à la leur, que les élèves découvriront dans leurs manuels scolaires.

Nous pouvons justifier cela par la facilité d'accès à ses romans, ainsi que leur vocabulaire relativement simple et compréhensible par les élèves, ainsi que les thèmes traités. Des thèmes purement algériens et proches de la réalité vécue par nos élèves.

L'écrivain algérien Mohamed Dib est également présent par des extraits romanesques au niveau des 04 manuels corpus, et ce par des textes puisés de sa trilogie *la grande maison, le métier à tisser et l'incendie, ainsi que son roman un été africain*.

Ses textes sont porteurs de valeurs culturelles et historiques, ce qui est, justement, ciblé par le didacticien dans l'extrait suivant:

(Omar pensait au goût du pain dans sa bouche: le maître, près de lui, réimposait l'ordre. Une perpétuelle lutte soulevait la force animée et liquide contre la force statique et religieuse de la discipline. M. Hassan ouvrit la leçon.

La patrie est la terre des pères. Le pays où l'on est fixé depuis plusieurs générations.

*Il s'étendit là -dessus, développa, expliqua. Les enfants enregistraient.)*²

Une autre sommité de littérature algérienne d'expression française Malek Haddad, que nous retrouvons désormais dans nos manuels scolaires entant que

¹ Voir annexe des représentativité des auteurs dans les manuels corpus

² Manuel de 4AM, p.58

romancier et poète. Il est présent par des extraits de son roman *La dernière impression* *entant que support dans l'activité de Vocabulaire* en exercice d'application sur les adjectifs exprimant la couleur, et aussi par un fragment de son poème, ce qui explique la volonté du concepteur d'expliquer aux élèves qu'un auteur peut produire plusieurs genres littéraires.

De plus, nous remarquons une hétérogénéité des nationalités dans la présence des auteurs des textes littéraires, ce qui est représentatif d'une volonté d'ouverture de la part du programme et des concepteurs de nos manuels du FLE, nous citons :

V.Hugo (français) ,
M. Pagnol (français)
H. de Balzac (français)
J.Vernes (français) p
M. Twain (américain)
E. Allan Poe (américain)
V. Alexakis (grec)
N. F. Baum (américain)
I .Calvino (italien)
T.Benjelloun (marocain)
F. Mallet -Jorris (belge)

Nous notons, à titre illustratif, la présence des textes de l'auteur français H. de Balzac par plusieurs de ses romans *Eugénie Grandet*, *César Birotteau* , ainsi que la présence de Victor Hugo par plusieurs de ses extraits romanesques, qui sont supports de diverses activités langagières, ainsi que par son poème puisé dans La légende des siècles dans la rubrique *Le club des poètes*:

(Les pauvres gens

Il est nuit, la cabane est pauvre, mais bien close
Le logis est plein d'ombre et l'on sent quelque chose
Qui rayonne à travers ce crépuscule obscur
Des filets de pêcheur sont accrochés au mur.)¹

Connaissance de plusieurs auteurs de différentes nationalités donc de cultures diverses, un brassage de culture

Nous remarquons également, par exemple pour le manuel de 1AM, la présence d'un amas d'auteurs étrangers et de plusieurs nationalités dont : J-K ROWLING, la Comtesse de Ségur, Jules RENARD, Natha CAPUTO, Jean De La FONTAINE, et Charles PERRAULT : 07 auteurs dont un 01 seul algérien, et six 06 étrangers : cinq 05 de nationalité française, et une anglaise. Néanmoins, On remarque la faible présence des auteurs algériens d'expression française (dits francophones aussi) à

¹ Op.cit, p.93

ce niveau, malgré leur riche production en texte littéraire contre une forte présence des auteurs français

Nous constatons, aussi, la présence d'autres types de sources comme les encyclopédies et les dictionnaires à raison de trois 03 textes, mais aussi un seul article de presse et ce pour le texte prescriptif, donc, un lien étroit et justifiable entre le choix des types de texte et des sources dans lesquels ils sont puisés

L'équilibre proposé entre les textes littéraires et les textes fabriqués 7/6 aurait pu être plus judicieux si les concepteurs avaient proposé un autre équilibre entre le choix des auteurs ; car retrouver un seul texte provenant d'un écrivain algérien face à 06 textes d'auteurs français n'est pas sans risque en terme culturel, ou de marque idéologique

Le manuel de 2AM marque le recours aux textes de Mohamed DIB, cité à plusieurs reprises, et support à plusieurs activités. Les auteurs américains Mark TWAIN et Edgar Allan POE sont également représentés par des extraits romanesques entant que supports de base.

Les auteurs français Balzac, G. De Maupassant, J. Vernes, A. DAUDET, Chateaubriand, Lamartine, marquent leur présence dans ce manuel, également, par des extraits romanesques.

Il est à préciser que nous trouvons, à côté des textes de V. Hugo, 03 textes extraits de romans de l'auteur français Marcel Proust, en manuel de 3AM, et de 4AM entant que supports des activités dans *Grammaire pour lire et écrire*. Notons, également, la présence de J. de La Fontaine par 02 fables, ce qui reste un chiffre relativement faible, vu les vertus langagières et en matière de transmission de valeurs humanistes contenues dans ce genre littéraire.

Nous remarquons également la présence des textes littéraires traduits, comme dans le manuel de 3AM des extraits des œuvres de l'auteur russe A. Tchekhov. Néanmoins, la rareté des textes littéraires produits par des auteurs africains reste à soulever, car ces textes riches par leurs langue française soutenus, idées, thèmes et valeurs, ainsi que de par leur présence dans l'ère de l'écriture francophone auraient pu marquer un tournant positif dans la constitution textuelle littéraire de ces manuels corpus.

L'auteur algérien Mouloud MAAMERI est également présent, par un extrait romanesque dans le manuel de 1AM, à coté d'autres auteurs algériens dans les autres manuels corpus, tels : R.Belamri, T.Djaout, K.Yacine, M.Mokkadem. Cependant, les auteurs algériens Mouloud Feraoun et Mohamed Dib restent les auteurs algériens les plus cités dans nos manuels corpus.

3.6. Texte littéraire et développement des compétences

La tradition d'enseigner la littérature et les textes littéraires est ancienne en Algérie, présente depuis l'école fondamentale jusqu'à nos jours. Le texte littéraire a connu un retour en force avec l'approche communicative, retrouvant

la place qu'il occupait auparavant. Ce renouveau est motivé par le constat d'une « perte de goût » pour la littérature chez les élèves. L'approche communicative et les approches qui l'ont succédées ont permis effectivement de réhabiliter la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère, ce qui a été adopté dans les programmes d'enseignement apprentissage du FLE en Algérie; cela signifie que la conception des manuels de français langue étrangère en Algérie prend en compte les aspects linguistiques et culturels des apprenants, ainsi que leur environnement socioculturel.

D'emblée nous avançons la présence des différents genres littéraires dans les manuels corpus, et nous pouvons dire d'après la grille de représentativité des genres citée auparavant la dominance du genre romanesque; comme nous pouvons assister aussi à la dominance de ce genre et des autres genres littéraires dans les manuels de 1AM et de 2AM; pourquoi cette affirmation au juste? Pourquoi cette majoration dans ces 02 manuels plus que dans les autres manuels? Que voulait instaurer le didacticien par cette approche en terme de compétence spécifique? Ce sont les réponses à ces questions que nous essayerons de trouver dans la partie suivante.

3.6.1. Texte littéraire et compétences linguistiques

La littérature, à travers ses dimensions esthétiques, intellectuelles et morales, offre, en effet, un corpus approprié pour résoudre les problèmes liés à l'enseignement et même aux différentes situations de la vie commune .

Nous supposons cette présence, justement, à la relation du type textuel , à savoir *le type narratif* et *le type descriptif*, attribué aux deux manuels de 1AM et de 2AM, en association avec le genre littéraire, car , par tradition, le texte littéraire a tendance à se manifester dans ces deux types textuels (vues leurs caractéristiques déjà démontrées dans le chapitre 4).

Le manuel scolaire algérien le présente dans une diversité de textes de fiction, tels que des récits, des contes, des fables et des légendes, organisés autour des projets pédagogiques , nous avons à titre d'exemple les séquences 1, 2, 3 et 4 du premier projet du manuel de 1AM qui prennent pour objectif le genre littéraire *le récit* , et où un lexique relatif au conte fantastique et au récit merveilleux est visé, par exemple en *Vocabulaire* : la fée, les amulettes, le héros, héroïne..., Le recours à un lexique spécifique à la narration tel l'expression *il était une fois, il y avait une fois* pour marquer et annoncer le début d'un conte ou d'un récit, nous illustrons:

(Il y avait une fois une petite orpheline si pauvre qu'elle ne possédait rien. Même pas une poupée.

A la mort de ses parents, une voisine l'avait recueillie et lui donnait matin et soir un peu de lait et un peu de pain.

Pour gagner cette nourriture, la petite fille travaillait tout le jour. Elle lavait, repassait, cousait, cuisait le pain, coupait le bois... faisait toutes les besognes sans que jamais personne lui dit «Merci».....)¹

¹ Manuel de 1AM, p.96

L'emploi des temps verbaux spécifiques, nous trouvons une focalisation sur les temps du passé: *l'imparfait et le passé simple* en association avec le présent de l'indicatif. Nous remarquons, également, le respect du plan de la succession narrative (*situation initiale, développement des événements, intrigue, résolution et situation finale*)

(Il y a longtemps, le chien vivait seul. Mais un jour, il en eut assez.

Aussi il demanda au lièvre de devenir son ami. Une nuit, le chien aboya dans son sommeil; le lièvre eut peur que le loup l'entende et les mange. Alors le chien dut quitter son ami trop peureux.)¹

D'autres genres littéraires comme le conte en vers , ou la fable constituent un support didactique riche pour le développement des compétences de compréhension, de production, lexicales, grammaticales et discursives. La forme poétique scripturale dans la fable par exemple renforce l'intérêt de l'apprenant tout en respectant les principes du type narratif .

Ce que nous trouvons également de 2AM, où les concepteurs du manuel visent à les compétences linguistiques de l'apprenant en proposant des récits de la fiction comme ceux de J.Vernes² ou de E. Alan Poe, par une série de consignes visant des apprentissages linguistiques. Ce manuel, entant qu'outil pédagogique, en proposant des récits, cherche à développer des compétences linguistiques spécifiques en relation avec ce genre littéraire, ce que nous trouvons dans les activités de l'activité *Lexique* sur l'emploi des adjectifs qualificatifs, complément de nom, des relatives. Dans le récit, la compétence linguistique se développe aussi par la mobilisation d'un vocabulaire narratif et descriptif, l'emploi structuré des temps verbaux et une organisation syntaxique cohérente garantissant la progression du texte, à titre d'illustration nous relevons:

Repère les passages descriptifs dans les 02 récits ?

Une consigne alliant, de façon claire, la notion de type descriptif à celle du genre littéraire, ce qui renforce l'idée de complémentarité entre ces deux notions de proue dans ce travail.

Cette consigne est suivi d' autres consignes, visant de vérifier les compétences linguistiques à installer, nous avons:

Classe les adjectifs qualificatifs du récit selon qu'ils décrivent la forme, la couleur ou l'état?

Relève les groupes nominaux formés d'un nom, ou d'un seul complément du nom?

Quels sont les personnages décrits?.

D'ailleurs dans le manuel de 1AM, le concepteur propose une récapitulation de l'organisation dans le conte, qui se caractérise par l'utilisation d'un lexique

¹ Ibid, p.

² Voir le texte en annexe

imaginaire et symbolique, des formules récurrentes, des temps du récit et des structures syntaxiques répétitives facilitant l'appropriation des formes linguistiques, pour illustrer il propose cette synthèse encadrée mise à la fin du conte de *La fée*¹ de CH.Perrault :

(Comment s'organise un conte à structure répétée

La répétition d'une ou plusieurs séquences est courante dans un récit merveilleux ou fantastique. Voici 02 cas:

A. Le héros est mis plusieurs fois à l'épreuve;

*B. Plusieurs personnages sont mis à l'épreuve. La mise à l'épreuve est une sorte d'examen. Elle peut prendre des formes multiples: faire preuve de courage, de générosité, d'intelligence... la mise à l'épreuve est suivie d'une autre séquence: la récompense ou la punition selon le résultat.)*²

Cette récapitulation est mise en tant que règle générale pour que l'élève s'en serve comme modèle pour les contes qu'il va lire tout au long de son cursus.

La compétence linguistique se manifeste différemment selon le genre textuel, tout en visant la maîtrise du système formel de la langue.

Dans le texte poétique comme la fable, ou les poèmes , cette compétence se traduit par l'emploi d'un lexique expressif et symbolique, l'utilisation des temps du récit et du présent de vérité générale, de la ponctuation spécifique ainsi que par des structures syntaxiques variées qui soutiennent la morale du texte, nous citons , dans le manuel de 4AM

(Réécris ce poème sous forme de texte ponctué:

Ciel sans étoiles

*Ciel d'Europe
Sans étoiles
Amie
Ne fais pas l'éloge. Ne médis pas
De ma ville tendre
Car en Orient
Nous vivons
De lumière
De larmes et de sang
Dans ma patrie
Une mare est plus belle
Qu'un lac dans la nuit sans lumière
De l'Europe.*

*Bayati, poèmes d'amour des sept portails du monde)*³.

¹ Manuel de 1AM, p.85.

² Manuel de 1AM, p.88

³ Manuel de 4AM, p.133.

Dans le poème, la compétence linguistique se manifeste également par un travail précis et condensé sur le lexique, des choix grammaticaux expressifs et une organisation syntaxique parfois non canonique, mais porteuse de sens, nous citons par exemple les consignes:

Quel est le mot - clé dans ce poème?
Par quel mot peux -tu remplacer le pronom Que?
Propose un (autre) titre au poème?
Quel est le procédé utilisé pour donner de la musicalité au poème?
Quels sont les mots que tu entends dans les rimes?
Quels sont les temps employés dans le poème?pourquoi?

Dans la légende¹, la compétence linguistique apparaît à travers un lexique narratif lié au merveilleux ou à l'histoire locale, l'usage des temps du passé et de marqueurs spatio-temporels, ainsi qu'une syntaxe complexe assurant la cohérence du récit, nous relevons

Lis ce texte puis:
Identifie le (les) personnage(s)
Le lieu de naissance de cette légende
Respecte le temps utilisés dans ce récit
Relève les indicateurs de temps présentés.

Ce qui est constatable ici c'est que le genre littéraire dans sa diversité est présent dans nos manuels, avec une nette majoration du récit et de l'extrait romanesque. Le concepteur y puise des pistes selon l'objectif de la séquence d'apprentissage pour installer une compétence linguistique spécifique chez l'élève. A travers une démarche débutant toujours par l'action de lire et comprendre le texte littéraire proposé par le didacticien, l'élève sera amené par une série de consignes à observer, relever, reformuler ..ce qui favorise dans un premier temps l'appropriation progressive des éléments linguistiques du FLE, puis dans un second temps la réutilisation de ces compétences linguistiques acquises dans des situations différentes; à ce moment le texte littéraire devient un allié pertinent et un support pour développer et consolider des compétences linguistiques tout en donnant du sens à l'apprentissage de langue étrangère. Cependant, cette exploitation reste restreinte dans la mesure où elle se base davantage sur la compréhension, vu le nombre de séances qui y sont consacrées dans le projet didactique, par rapport à l'expression, ce qui rend l'exploitation du texte littéraire réduite à de simples activités superficielles, ce qui pourrait freiner le développement réel des compétences linguistiques chez les apprenants.

3.6.2. Texte littéraire et compétences communicationnelles

¹ La légende des Tagals, cité en ce chapitre 4

Les pédagogues et les didacticiens algériens considèrent le texte littéraire la clé précieuse pour l'apprentissage des fondamentaux, notamment pour améliorer les compétences en lecture et en écriture. Les élèves lisent des textes littéraires pour développer leurs capacités de lecture, et ces activités de lecture sont souvent étroitement liées à celles d'écriture.

Autre pas très important en analysant ces textes littéraires en classe, ce qui permet de développer des compétences méthodologiques chez les élèves algériens. L'exercice de la lecture analytique, récemment intégrée dans les programmes, offre des outils pour explorer les textes sous différents angles, ce qui contribue à renforcer l'autonomie des élèves dans leur compréhension et leur appréciation de la littérature.

La compétence communicationnelle correspond à la capacité de l'apprenant à comprendre et produire des messages adaptés au contexte, au but et au destinataire, en mobilisant la langue à la fois pour communiquer et interagir.

Dans le poème, la compétence communicationnelle apparaît par l'interprétation des images et symboles, la lecture expressive à voix haute, ainsi que la production de commentaires ou de textes personnels inspirés du poème et ce dans un dialogue et pendant prise de parole. Dans la fable, qui est un genre poétique, elle se manifeste par la compréhension et l'interprétation de la morale, la capacité à analyser les comportements symboliques des personnages et à en discuter oralement ou par écrit.

Nous citons, dans le manuel de 1AM, concernant la fable *Le corbeau et le renard* de J. De La Fontaine¹:

Décris les animaux dans l'illustration

Ont-ils une relation avec le titre?

Lis ce texte et compare-le aux autres textes déjà étudiés

Ne trouves-tu pas que ce texte ressemble à un sketch, à une saynète, à une pièce de théâtre?

D'après ta compréhension de ce texte, quelle est la morale (la leçon) de l'histoire?

Imagine la suite de l'histoire : «Si le renard n'était pas venu..»

Notons que la définition du genre de la fable est présentée et encadrée, mais la mention du mot *fable* proprement dit est remplacé, dans les activités par le terme *histoire*.

La fable est un genre de récit où l'on met en scène des animaux pour raconter une histoire qui commence ou se termine par une morale²

Le poème devient, alors, un support pédagogique qui contribue au développement des compétences communicationnelles en favorisant l'imagination et la sensibilité de l'élève.

Dans la légende, la compétence culturelle se traduit par la compréhension des événements narrés et de leur valeur culturelle, ainsi que par la capacité à raconter ou reformuler le récit, en respectant les conventions propres au genre.

¹ Manuel de 1AM, p.76.

² Ibid

Lorsque l'élève est face à une légende d'Asie comme celle présentée en page 70 dans le manuel de 3AM, il est mis face à un texte appartenant à une culture étrangère, avec tout ce que cela comporte comme élément d'étrangeté les noms propres, les noms des lieux, traditions, système social.. De cette confrontation, le concepteur essaye d'introduire d'abord une dimension culturelle et morale puis d'inciter l'élève à comparer cette légende à celles présentes dans sa propre culture d'origine, à travers des activités où nous trouvons l'interpellation de l'élève par les consignes:

Dans quelle partie du monde la légende est née? Justifie ta réponse

Les éléments surnaturels (les objets, les personnages..) qu'elle contient appartiennent-ils à la réalité que nous connaissons? Justifie

Compare le texte de la légende au texte de phénomène naturel, lequel d'entre eux donne une explication scientifique du phénomène?¹ (à savoir le phénomène des séismes).

Pour le cas de la BD, nous trouvons la bande dessinée *Houria et le pot au miel* dans le manuel de 1AM², et où la compétence communicationnelle est perceptible grâce aux consignes comme:

Comment est racontée cette histoire?

Complète ce que le personnage va répondre

Mets toi avec 03 de tes camarades en classe et lisez la BD, puis

Transformez cette BD en récit que vous allez raconter

Dans la BD l'association du texte à l'image permet de faciliter la compréhension des différentes situations présentées, donc, de l'histoire. Les élèves en lisant la BD peuvent s'adonner aux exercices de simulations et des jeux de rôles grâce aux dialogues liés aux images et aux expressions des personnages.

Décrire une vignette ou imaginer la suite d'une histoire, dans une bande dessinée, encourage l'élève à l'expression orale et écrite, ce qui pourrait rendre l'apprentissage du FLE plus motivant, ce qui est mentionné dans le manuel de 4AM par *j'échange avec mes camarades*³ avec une BD de J.Roba sans titre⁴:

Décris ce que tu vois dans les différentes vignettes

A quels maux les différents dessins te font-ils penser?

Compare les dessins aux propos tenus par le personnage principal

Explique les réactions des différents personnages.

Dans le récit, la compétence communicationnelle se développe à travers la compréhension des enchaînements narratifs, l'identification des points de vue et la capacité à raconter ou résumer le texte de manière cohérente et adaptée au destinataire, ce que nous retrouvons, également, pour le conte. Cette compétence se caractérise, donc, par la compréhension de l'intrigue, des personnages archétypaux et des messages implicites, ainsi que par la capacité à

¹ Manuel de 3AM, p.60

² Voir BD en annexe

³ Manuel de 4AM, p.28.

⁴ Voir annexe

reformuler ou créer des histoires en respectant les codes du genre, ce que nous trouvons par exemple dans nous citons:

A quoi reconnais -tu les moments que comporte ce conte? (le schéma narratif)

Imagine une autre situation initiale ou une autre fin à ce récit

Remets les événements dans l'ordre

Réécrit -le correctement avec l'aide de tes camarades

Détermine s'il s'agit d'un récit réel ou d'un récit de fiction. Justifie ta réponse

Ou encore dans A ton tour de t'exprimer nous trouvons:

En répondant aux questions suivantes : qui? quoi ?où ? Quand ?

Raconte le début d'une histoire que tu as vécue ou que tu as entendu

Par sa réponse l'élève sera en mesure de reconnaître la situation initiale, le problème, les personnages, le cadre spacio -temporel, d'un récit.

Le conte , entre autre, le conte merveilleux contribue au développement de la compétence communicationnelle chez l'élève à travers des activités comme dans la compréhension et ce avec l'identification des personnages et de leurs dynamique dans l'intrigue, et en essayant d'expliquer les actions l'élève donne son avis, et le justifie; il associe, alors, le fait de imaginer, raconter et expliquer l'histoire dans une communauté (la classe de langue), ce qui rendra le processus d'apprentissage en FLE plus motivant.

Pour illustrer nous citons cette consigne :

Voici un conte du Nigeria dont les éléments sont mélangés remets -les avec ton camarade en ordre

Suivie de l'extrait du conte de Nigeria *Comment le monde fut créé d'une goutte de lait* :

(. Au commencement, le ciel était tout près de la terre. En ce temps-là, les hommes n'avaient pas besoin de cultiver le sol, car chaque fois qu'ils avaient faim, ils se contentaient de couper un morceau du ciel, et ils le mangeaient.

. Or le ciel ne voulait pas être jeté sur le tas d'ordures, et il prévint les hommes : si à l'avenir ils ne faisaient pas plus attention, il s'en irait plus loin.

. Un jour, une femme qui était vorace coupa un morceau du ciel.

Elle en mangea autant qu'elle put, mais elle fut incapable de le terminer.

Épouvantée, elle appela son mari qui ne put pas le finir non plus. Ils appelèrent le village tout entier à leur secours, mais ils ne purent en venir à bout.

. Mais un jour, le ciel se fâcha, car ils en coupaient souvent plus qu'ils n'en pouvaient manger, et ils jetaient le reste sur le tas d'ordures.

. Pendant un certain temps, personne ne prêta attention à son avertissement.

. Alors bien sûr, le ciel se mit en colère et s'éleva très haut au-dessus de la terre, bien loin de l'atteinte des hommes.

. Et c'est depuis ce jour que les hommes doivent travailler pour vivre.)¹.

Il est à noter, que cette approche reste critiquée de par sa restriction du rôle texte littéraire à la modeste tâche de support de lecture , car le genre littéraire dépasse la simple communication et la transmission limitée du message, pour

¹ Manuel de 1AM, pp. 81 -82

embrasser des nuances jouant sur plusieurs éléments comme: l'ambiguïté et la créativité.

3.6.3. Texte littéraire et compétences textuelles

Le texte littéraire offre de nombreux avantages pour le développement de la compétence textuelle. Cette dernière repose essentiellement sur la maîtrise de la cohérence, de la cohésion et de l'organisation textuelle, et qui peut se manifester par des activités destinées à l'élève selon une démarche guidée permettant l'installation de cette compétence.

Nous avons essayé de dresser une liste sommaire des compétences textuelles à développer chez l'élève, concernant le texte littéraire. Ces compétences perceptibles à travers les consignes émises par le didacticien, et à titre illustratif nous relevons que pour le récit, il s'agit de:

Comprendre /reconnaître les étapes de la narration, la structure interne du récit : la situation initiale, le déroulement des événements, le nœuds, les péripéties, le dénouement et la situation finale.

Identifier la dynamique des événements, Identifier les différents personnages, Cerner le cadre spacio -temporel dans un récit,

Produire selon le modèle narratif (calquer) selon une organisation de cohérence / cohésion logique

Dans le manuel de 1AM, nous relevons, par exemple, cette série de consignes :

Lis le texte et relève les différentes parties qui le constituent

Détermine les étapes du récit

Relève les connecteurs logiques utilisés dans ce récit

Explique leur rôle dans l'enchaînement des idées

Par quoi est repris le nom du personnage (pronoms, reprises)

Repère le thème principal

Remets les phrases en ordre

Rédige un récit selon le modèle lu

Nous citons ces contes dans le manuel de 1AM :

(Voici des débuts et des fins de conte:

Relie chaque début de conte à sa fin.

Souligne les formules d'ouverture et les articulateurs

Entoure le personnage principal (héros)

<i>Situation initiale</i>	<i>Situation finale</i>
<i>- Il était une fois un petit tailleur qui allait Combattre un géant pour épouser la fille du roi.</i>	<i>-Et c'est depuis ce jour-là que le chien a la gueule Fendue d'une oreille à l'autre.</i>
<i>- Il y avait une fois, dans un pays bien tranquille, un grain de raisin qui</i>	<i>-Et c'est depuis ce jour-là que le lapin a de longues oreilles.</i>

<i>s'ennuyait dans les bras de sa maman vigne.</i> <i>- Il faisait très beau ce jour-là quand la vache a rencontré le chien.</i> <i>- Un jour, un lapin, voulant aider un petit bouc à fendre du bois pour avoir de quoi chauffer dans la cuisine, fonda sur l'arbre et le heurta de la Tête.</i>	<i>-Depuis lors le petit tailleur vit heureux avec la princesse.</i> <i>-Pour arrêter le vacarme, la fée, d'un coup de baguette magique, remit le grain de raisin dans la grappe de maman vigne.</i>
--	--

)¹

Ce que nous retrouvons dans le manuel de 2AM, qui, rappelons à chaque étape de l'analyse, présente une particularité par rapport aux autres manuels du cycle Moyen , qui est celle de proposer plusieurs textes dont les textes littéraires, pour une même activité de lecture ou de compréhension de l'écrit ; ce qui permet de comprendre le choix du genre littéraire proposé en abondance qui est l'extrait romanesque .

En outre, les textes choisis sont en parfaite adéquation avec l'objectif de la / les séquence (s) d'étude, car ils représentent au mieux les notions visées ; seul inconvénient qui puisse entraver cette mission est la difficulté que présentent certains, surtout au niveau lexical (choix des mots dans les textes authentiques), complexité typologique dans les récits authentiques, qui n'est parfois pas adapté au niveau des élèves comme: *Akoufi, roitelet, myriades, haillons, tohu -bohu...*

Ce qui permet aussi aux apprenants de se rendre compte que la description peut prendre place dans différents genres d'écrits littéraires, et peut interagir avec différents autres types et ce dans un même texte lu ; et l'on parle dans ce cas de séquence dominante et non d'un seul type exclusif dans un texte littéraire.

A ce stade de l'analyse, nous avons remarqué que les textes littéraires présentés sont soit authentiques (puisés de l'œuvre littéraire directement) ou adaptés par le concepteur , et prennent, alors, la mention *Auteurs* en référence. Ces textes contribuent tous deux au développement des compétences textuelles en FLE. Les textes authentiques offrent un langage riche et naturel, avec des structures variées et des figures de style, favorisant la compréhension fine, l'interprétation et l'analyse.

Les textes adaptés, en simplifiant le vocabulaire et la syntaxe, facilitent l'identification des éléments essentiels et permettent de consolider progressivement les compétences de lecture et d'analyse.

En combinant ces deux représentations de textes, l'apprenant acquiert des stratégies efficaces pour comprendre et produire des textes de complexité croissante. Nous distinguons ainsi le texte littéraire authentique, fidèle à l'œuvre

¹ Manuel de 1AM, p.95

originale, et le texte littéraire adapté, simplifié pour être accessible tout en conservant le sens principal. Cette combinaison soutient à la fois la sensibilité à la langue et la maîtrise des compétences textuelles et communicatives

Pour le manuel de 3AM, on remarque qu'il y a un certain équilibre entre les textes adaptés, et les textes authentiques, sur les 09 textes proposés à la lecture, on retrouve 04 pour la 1^{ère} catégorie à savoir les textes adaptés, et 05 textes pour la 2^{ème} catégorie, celle des textes authentiques ; en termes de pourcentage 44,45% pour les textes fabriqués / adaptés, et 55,55% pour les textes authentiques.

Entre autres, l'adéquation avec le niveau intellectuel des apprenants présenter aussi des textes qui dépassent en quelques sorte le niveau des apprenants. Cela est dû en partie à la longueur des textes choisis (+- 250 à 300 mots) , et faire l'approche (lire + comprendre) d' un texte, dans une séance qui avoisine les 45 à 60minutes(durée de l'ultime séance de compréhension de l'écrit) , ce qui semble être un obstacle majeur pour un élève de 3AM ; mais aussi le choix de textes (en nombre de 03 dans ce manuel) de récits authentiques avec un lexique qui représente une difficulté insurmontable par la majorité des apprenants de 3AM Mais ce qui représente un inconvénient de taille c'est l'adaptation des textes avec le niveau intellectuel des apprenants, où seulement 04 sur les 09 textes le sont, qui représente un taux de 56%...

Expliquons : à ce stade de choix des textes littéraires proposés à la lecture, ce qui peut marquer une certaine inadéquation avec le niveau réel des élèves c'est la longueur démesurée, par rapport aux genres proposés de textes, une difficulté à ne pas négliger pour cette tranche d'âge, car des textes variant en majorité de 250 à 300 mots par séance de compréhension nous semble trop ambitieux par rapport au niveau réel des élèves. Pour un élève de 1AM, choisir un récit de l'écrivain algérien M. FERAOUN ou de l'américain J.K ROWLING pourrait s'avérer correcte; mais ce texte, en séance de lecture , est constitué en moyenne de plus de 250 mots en une seule séance en classe , ce qui peut présenter un obstacle majeur à l' enseignement apprentissage chez une grande partie des élèves, et peut entraver la compréhension , et de ce fait l'élève ne profitera pas des avantages attribués à l'enseignement du texte littéraire .

A noter, que ce constat ne touche pas le manuel de 2AM car, il présente, contrairement, aux 3 autres manuels des textes assez abordables en longueur et en choix de thèmes aussi.

Remarque importante, qui s'impose, à ce stade d'analyse est le fait de retrouver un seul et même questionnaire (questions d'accompagnement) pour tous ces documents proposés, donc, un même lien commun quant à la démarche interrogative des différents textes appartenant bien sur aux différents types de textes :

qui? quoi? où ?quand?;

puis les questions de compréhension sur le texte, ce qui instaure une certaine démarche monotone mais efficace chez les élèves(*les connaissances qui finissent par s'acquérir, dans le temps, du fait de les répéter*)¹

Néanmoins, l'analyse du texte littéraire à partir de la compétence textuelle présente certaines limites. Se concentrer sur l'organisation et la cohésion du texte pourrait négliger la dimension symbolique et esthétique du texte littéraire et peut réduire la richesse et la complexité de l'œuvre littéraire. Or, le texte littéraire repose, justement, sur l'imagination, la créativité et l'interprétation.

3.6.4. Texte littéraire et compétences culturelles

L'aspect culturel/ interculturel devient de plus en plus pesant, et ne se dissocie pas de l'enseignement/ apprentissage des langues. Depuis deux décennies, l'enseignement du français en Algérie met l'accent sur la maîtrise de ces différents types de discours en accentuant sur l'apprentissage culturel plutôt que sur la thématique, afin que l'élève découvre d'autres horizons culturels tout en prenant conscience de ses propres racines culturelles.

D'ailleurs, il est désormais préconisé par les directives du MEN que les textes, dans les manuels scolaires de langue, devraient prendre en considération cet aspect, afin de faire découvrir à l'apprenant sa propre langue mais aussi celle des autres, sous toutes ses formes : régionales, sociale, étrangère et même religieuse . L'enseignement du français en Algérie ne se limite pas à la linguistique, il intègre également les aspects culturels et civilisationnels pour former des citoyens éclairés et cultivés. Notons, que la compétence culturelle bien que présente à travers les textes littéraires enseignés dans nos manuels de l'époque 2004 -2009, elle n'est pas déclarée par les directives comme les autres compétences à savoir: linguistique, communicationnelle et textuelle , et reste une option complémentaire dans l'apprentissage en FLE.

Les différents textes littéraires présents visent à transmettre des valeurs culturelles, intellectuelles et esthétiques en lien avec les thèmes nationaux et universels, tout en renforçant les compétences des élèves. « *La communication avec un autre, à travers le texte, mais aussi la compréhension, le respect de l'intérêt, accompagnés de phénomènes de comparaison vis-à-vis de soi et d'appropriation d'idées et de valeurs* »².

Un texte littéraire traitant le thème de l'animal domestique peut présenter des spécificités de la culture représentée par l'auteur , qu'elle soit culture nationale ou étrangère, nous citerons deux exemples relevés de nos manuels qui attesteront de cet avancement.

Nous citons cet extrait romanesque *Mémoire de chien* ,de J -R. Kinney, évoquant la relation de l'animal à l'homme dans la société occidentale, qui peut s'avérer une relation relevant du familial, car le chien est souvent considéré

¹ Note de lecture

² C. Sable. . Humanité, langues, interculturalité et éthique: quel équilibre dans un cours de français langue seconde, In l'ingénieur Citoyen (pp.91 -100), Paris, Presse des Ponts, 2018, P. 37.

comme un animal de compagnie très proche de l'homme et intégrée à la vie familiale; en revanche, dans la société algérienne (musulmane) , il est généralement perçu avec plus de distance pour des raisons religieuses et culturelles et son rôle reste limité à la garde ou à la protection:

(La mémoire du chien, dont on a tant parlé, est phénoménale. Je connais un chien qui a gardé trois années durant le souvenir du bruit d'un moteur: ses maîtres qui étaient partis pour l'Europe l'avaient confié à des amis. Les amis en question habitaient la campagne, au sommet d' une colline et je me trouvais là le soir où les maîtres du chien vinrent le rechercher après leur longue absence. Il s'éveilla soudain de son sommeil, dressa les oreilles, aboya et se mit à courir à travers la pièce en faisant des efforts frénétiques pour nous amener à lui ouvrir la porte; il finit dans son impatience par sauter par la fenêtre et, ayant rencontré ses maîtres tout en bas de la côte, il faillit les étouffer sous ses baisers. Leur voiture était d'un modèle assez ancien et le moteur avait un bruit léger mais caractéristique, que Rusty, au bout de trois ans, reconnaissait encore.)¹

Le discours littéraire permet également à l'apprenant de voyager dans un monde fictionnel tout en offrant des repères pour comprendre les messages cachés, et informe également sur les époques et les civilisations passées, le poème *Nos chevaux* de l'Emir Abdelkader qui fait l'éloge de cet animal et de son cavalier dans la tradition culturelle algérienne :

(Quand nos chevaux se précipitent en avant, ils ressemblent aux étoiles filantes lancées par les anges contre les démons.

Ce sont des aigles montés par des lions féroces. L'éclair lui-même se fatiguerait sans pouvoir les atteindre.

Tous, ils captivent les regards et font l'admiration.

Les uns ont la couleur de minuit, quand, au firmament, il n'y a ni lune ni étoile.

La blancheur de leur front suffit pour éclairer la terre.

Les autres brillent d'un éclat doré; ils ressemblent à la cornaline, rouge comme le sang.

Ceux-ci sont des tisons en feu; ils sèment l'air de leurs étincelles.

Leur démarche est fière; ils ont des oncles paternels et maternels qu'on cite dans nos tribus.

Ceux-là ressemblent à la gazelle. Par la longueur de leur crinière, ils rappellent la longueur de la nuit.

Et nos chevaux blancs?

C'est la monture des princes. Quand l'aurore se montre, ils font pâlir la lune d'effroi.

Poème de l'Emir Abd -el Kader, in La vie de Abd -el Kader, C.H. Churchill.)²

La matière littéraire traduit dans ce support représente , ainsi, un patrimoine culturel précieux que chaque génération hérite et enrichit à sa manière. L'école a pour rôle d'éveiller l'intérêt des élèves pour ce patrimoine, de leur faire

¹ Manuel de 2AM, p.22

² Manuel de 4AM, p.111

découvrir ses richesses et de rendre certains auteurs et textes littéraires familiers et accessibles à leur niveau.

L'exploitation du texte littéraire en classe de langue plonge l'élève à la fois dans un monde imaginaire et dans un reflet de la réalité sociale. Le texte puise souvent son inspiration dans le vécu familial et social de l'auteur, nous citons les extraits de Feraoun et de Dib évoquant la période coloniale en Algérie, offrant ainsi une perspective unique sur les thèmes abordés, ce qui sera explicité dans la partie suivante concernant les thèmes traités.

Enseigner un récit, un conte, un poème, un extrait romanesque relève de la découverte de soi et de l'autre. A travers les personnages, les lieux, les valeurs transmises, et les modes de vie qu'il présente, le texte littéraire permet de découvrir des aspects de la culture de la langue étudiée. Les différents textes et extraits présentés dans ce travail aident l'apprenant à comprendre les représentations sociales, les traditions et les références culturelles d'une telle ou telle société.

Dans cette optique, l'apprenant en classe de langue étrangère se développe dans un environnement scolaire où la socialisation et la transmission culturelle jouent un rôle clé. Le texte littéraire enseigné à travers la classe de langue devient un espace propice où les cultures de l'élève et de la langue enseignée interagissent. Selon Porcher : « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est çà la fois la productrice et le produit* »¹, donc, en apprenant une langue étrangère, on se forge une image de la culture du pays dont on apprend la langue, et ce en fonction de facteurs idéologiques, sociaux de la littérature qui reflètent sa culture d'origine et ouvrent sur d'autres horizons culturels, encourageant ainsi l'ouverture à l'altérité.

Néanmoins, il n'a pas été indiqué dans nos manuels que certains genres littéraires relèveraient de la pure tradition occidentale, tels: le conte merveilleux, les fables, le roman réaliste... Leur mise en avant, entant que support de lecture, nécessiterait des explications culturelles pour les jeunes apprenants algériens, pour une meilleure compréhension du système des valeurs, croyances et de l'imaginaire dans la culture occidentale.

3.7. Texte littéraire, thèmes et valeurs

Dans cette partie, nous nous sommes donné la mission déceler les différents aspects culturels/ interculturels présentés via les thèmes traités dans les textes présents, et essayer de cerner leurs relations avec les valeurs transmises aux élèves et ce par l'analyse de leur manifestations dans les différents genres littéraires dans les 04 manuels en question.

3.7.1. Les thématiques dominantes

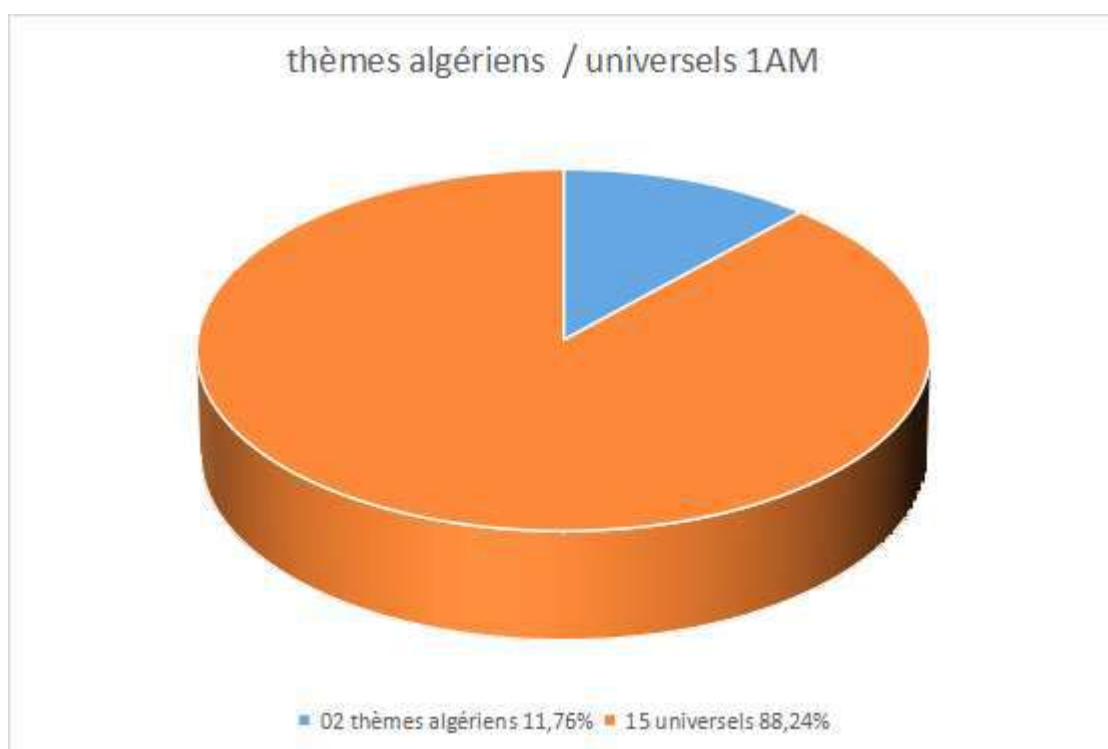
¹ L. Porcher, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Éducation /Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1995, p.53.

Selon la commission nationale des programmes du cycle Moyen , les thèmes retenus dans nos manuels scolaires se trouvent « *liés à des situations de vie de l'élève algérien dans la diversité des régions qui composent le pays et de thématiques nationales (la santé, l'eau, les risques majeurs...) en rapport avec des problématiques universelles (le développement durable, les droits de l'homme, l'environnement...)* »¹.

Les genres littéraires présentés dans les manuels corpus traitent différentes thématiques. Nous les avons répertoriés selon l'appartenance thématiques: des textes traitant des thèmes relatifs à la spécificité et la réalité algérienne, et des textes traitant des thèmes relatifs aux causes universelles².

En ce qui concerne l'aspect thématique, le manuel de 1AM présente seulement 02 textes sur 17 textes littéraires qui représentent un thème algérien, contre 15 textes représentant des thèmes universels ; ce qui fait un taux de 11.76% de thèmes algériens contre 88.24% de thèmes universels, cela s'explique par la volonté des concepteurs à inculquer chez les apprenants du cycle Moyen des valeurs universels, des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être qui leurs permettront de retrouver une place dans un monde cosmopolite.

La graphique ci-dessous atteste nos chiffres:



Graphique n°9. les thèmes algériens / universels dans le manuel de 1AM

¹ MEN, *Enseignement Moyen , Programme de langue française*, ONPS, Alger, 2006, p.11

² Voir annexe Répartition des textes corpus selon l'aspect thématique traité

Pour expliciter, nous citerons l'extrait romanesque suivant de *M. Feraoun*¹ pour attester de la présence d'un thème algérien lié à la préférence de la progéniture de garçon contre celle des filles dans certaines régions de l'Algérie, en l'occurrence ici la région de la Kabylie. Un thème bien que révolu, mais qui persiste encore chez une tranche sociale dans le territoire national:

*(Mon père et mon oncle étaient parmi les plus pauvres du quartier; mais ils n'avaient que des filles: aussi étais -je plus heureux à la maison que la plupart de mes petits camarades au milieu de leurs frères. Ma mère, mes sœurs, mes tantes m'adoraient; mon père cédait à tous mes caprices. Mon oncle, qui voyait en moi le futur chef de famille, m'aimait comme son fils...)*²

A la différence du manuel précédant, le manuel de 2AM se présente avec des textes littéraires contenant davantage de thèmes algériens qu'universels. De plus, des thèmes arabo - musulmans font leur apparition pour la 1^{ère} fois avec 02 textes sur 32, ce qui représente un taux de 06.25%; contre 12 issus de thèmes universels, ce qui représente 37.5% du total des textes proposés; en haut du classement nous avons des thèmes algériens représentés avec 18 textes des 32, l'équivalent de 56.25%. Nous citerons l'extrait romanesque suivant de *M. Bennabi* traitant le thème des conditions difficiles de la vie des bédouins au Sahara le sud algérien:

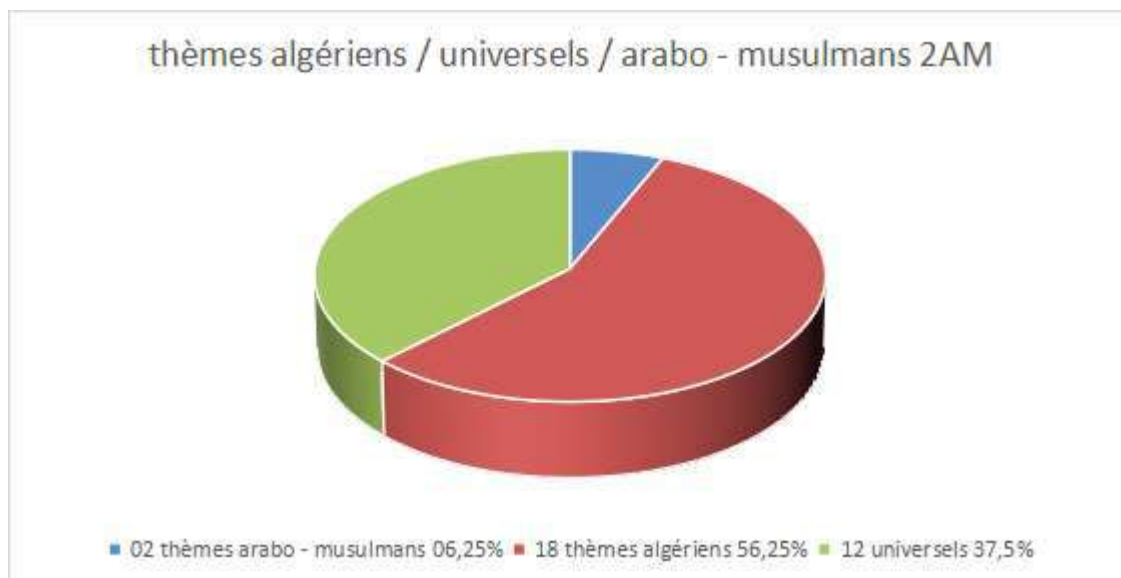
*(L'homme était mis comme un Bédouin du Sud, bronzé, svelte et musclé, un collier de barbe noire encadrant un beau et viril visage. Son pied était nu, l'orteil écarté des autres doigts comme chez tous les marcheurs du Sahara. Il avait à la main la bâton du pasteur. Un mélange d'énergie, de douceur, de fatigue, de désespoir mettait sur ses traits une expression surnaturelle.)*³.

Le graphique ci -dessous illustrant les chiffres cités :

¹ Ce texte constitue la suite du texte de base *La bourse*

² Manuel de 1AM, p.92.

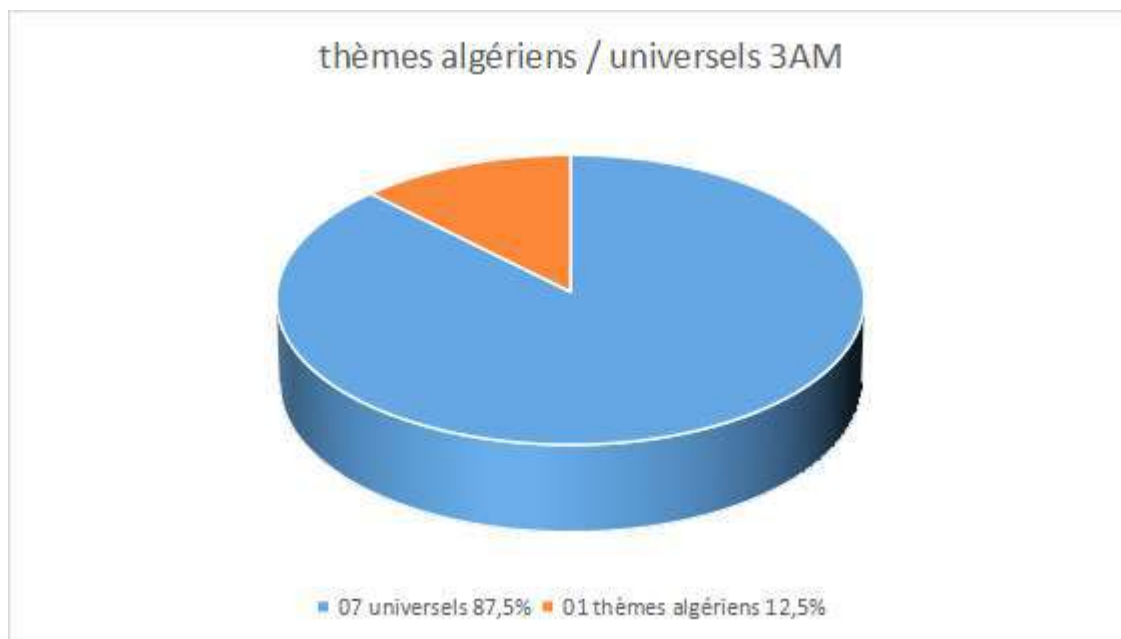
³ Manuel de 2AM, p. 20



Graphique n°10. les thèmes algériens / universels dans le manuel de 2AM

Il est à noter que certains thèmes pourraient facilement se caser dans la catégorie de thèmes universels, vu leur portée internationale tels que l'art et la musique, la littérature ou le sport, mais nous les avons mis dans la catégorie algérien, parce qu'ils le sont d'abord par leur nationalité (la nationalité quant au personnage dans le texte ou de l'auteur du texte) et toutes les spécificités qui les caractérisent.

Dans manuel de 3AM, la dominance revient aux thèmes universels, et en masse, où 07 des 08 textes traitent des thèmes relevant de : le développement de l'audiovisuel, la solidarité après une catastrophe naturelle... , pour un seul texte au thème algérien, ce qui fait un taux de 12.5% pour 87.5%
Les chiffres représentés en graphique :



Graphique n°11. les thèmes algériens / universels dans le manuel de 3AM

Nous citerons la légende *Le pays des Tagals*¹ pour illustrer nos propos:

(***Le pays des Tagals***

[..]

*Depuis, toutes les fois qu'un tremblement de terre se produisait, les habitants du pays des Tagals étaient heureux car ils croyaient que les efforts de Lakan Adya pour se libérer faisaient trembler les rochers. Ils croyaient fermement que leur roi parviendrait un jour à se libérer de ses chaînes et viendrait les délivrer à leur tour.)*²

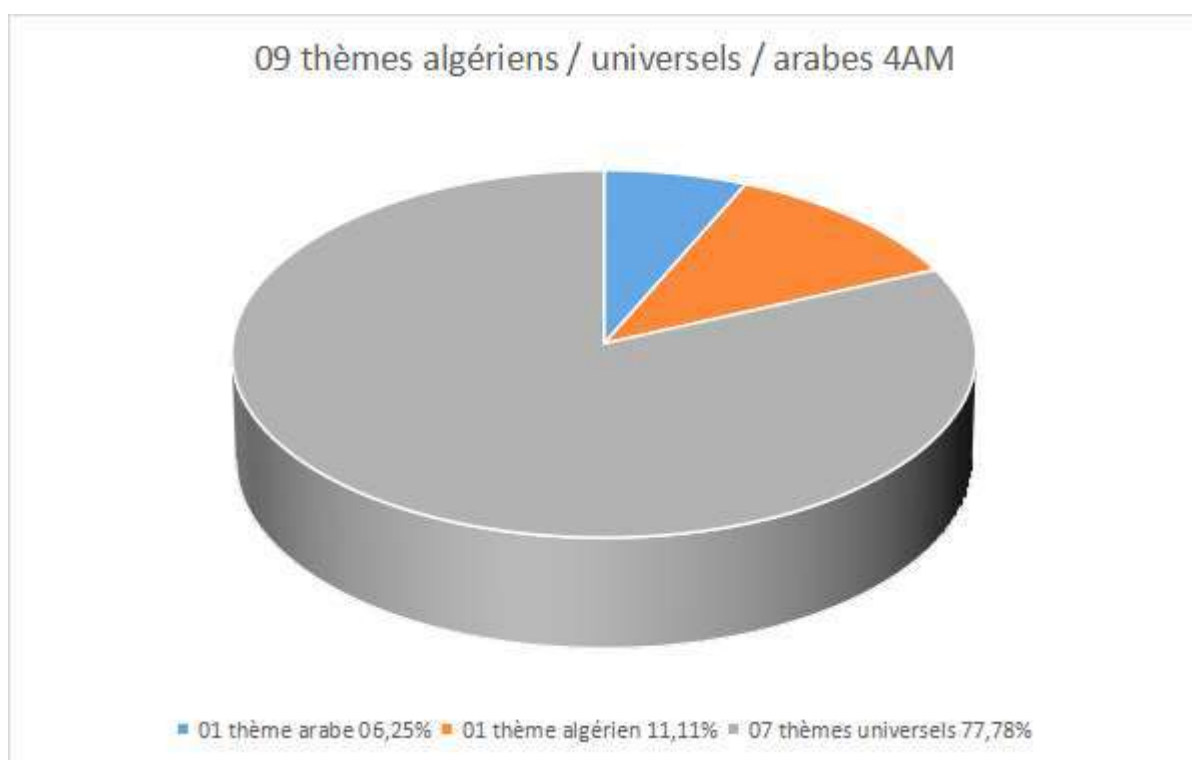
Comme nous l'avons remarqué dans le manuel de 1AM, et le souci permanent des concepteurs des manuels , à travers les différents textes proposés, est de doter l'apprenant d'un savoir universel afin de le préparer à trouver une place dans le *monde de tout le monde*.

Le didacticien assure la similarité et la continuité dans le choix des divers thèmes de textes, dans le manuel de 4AM. Il présente, comme dans les manuels précédents , davantage de thèmes universels que de thèmes algériens , et où nous trouvons une même et unique explication, et c'est celle qui nous paraît la plus pertinente : le souci de l'universalité des connaissances, des informations, des savoir-faire et savoir-être.

¹ Voir texte intégral en annexe

² Manuel de 3AM, p.60

Parmi les 09 textes proposés à la lecture, nous retrouvons 07 inscrits en thèmes universels, ce qui représente un taux de 77.78%, contre 01 un seul texte à thème algérien, et un seul autre pour le thème arabe, ce qui leur confère un taux de 11.11% à chacun



Graphique n°12. les thèmes algériens / universels dans le manuel de 4AM

De ce fait, nous constatons que, à travers les textes proposés, la tendance du concepteur est orienté vers l'instauration, chez l'élève, des principes d'ouverture sur le monde étranger. Une ouverture modérée, car l'élève est avant tout un citoyen tirant ses bases d'une identité algérienne imprégnée de valeurs arabo - musulmans, ce qui constitue la plateforme idéologique du projet pédagogique de l'enseignement général en Algérie.

3.7.2. Les valeurs véhiculées dans les manuels

A travers les thèmes variés proposés dans les textes littéraires des manuels scolaires du FLE , le concepteur cherche à véhiculer des valeurs particulières à l'élève. Ces valeurs sont liées à l'ancrage du patrimoine identitaire et culturel algérien et une prise de conscience de l'universalité dans un mode pluriel , car

comme le précise la loi de l'orientation 2008: « *tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre conscience des apports des autres civilisations, d'en percevoir les ressemblances et les différences pour pouvoir s'ouvrir à l'université* »¹

Nous allons essayer de citer les valeurs véhiculées via les textes de compréhension (synthèse des valeurs dans chaque niveau) après une lecture attentive des textes supports, nous avons pu en extraire les valeurs véhiculées

Niveau	Valeurs véhiculées
1AM	L'algérianité, l'hospitalité, la pauvreté, la souffrance des colonisés, la magie noire, le respect des parents, la haine entre membres de famille, le racisme, l'amitié, la fidélité (homme/animal), la ruse, la prétention, la désobéissance/le bon caractère, le partage, le bon sens, le savoir - faire
2AM	L'art, la musique, le sport, la littérature, l'universalité, la célébrité, la souffrance des colonisés, le courage, le respect, le dévouement, la découverte/le respect de la nature, la sensibilisation, la sauvegarde, l'économie, la protection, le savoir, l'identité, l'originalité, la diversité, l'habileté
3AM	L'importance des sciences/du savoir/de la création, l'algérianité, l'estime, le mensonge, le respect des plus âgés, l'universalité, la différence, l'enrichissement, le narcissisme, la légende, l'intelligence, l'organisation, le travail, la mondialisation, le développement
4AM	L'économie, le savoir - faire, la bonté, l'importance de la protection des espèces menacées, la biodiversité, l'importance de la découverte de l'Autre, la rencontre, l'échange, l'éducation, le danger des nouvelles technologies, la liberté, la création, l'expression, l'hypocrisie, les apparences trompeuses, l'universalité, l'amour de la patrie

Tableau n° 11, Récapitulatif des valeurs véhiculées dans les manuels du Moyen

Comme il est détaillé dans le tableau ci- dessus, les valeurs idéologiques que véhiculent ces manuels sont nombreuses, en adoptant deux postures, soit ce qui est souhaité/ souhaitable, faisable et, donc, acceptable ; et soit ce qui est inacceptable et surtout à éviter. Une autre dichotomie est celle des valeurs nationales et /ou étrangères.

¹ MEN, *Enseignement Moyen , Programme de langue française*, ONPS, Alger, 2006 p.4

Nous pouvons quand même attesté qu'il s'agit en majorité de valeurs universelles, comme : l'amour, le partage, l'échange, la rencontre et le respect de l'Autre, et l'accepter dans sa différence, la sauvegarde et la protection des valeurs, et l'égalité contre le racisme, ce que nous trouvons dans le poème *L'homme qui te ressemble* dans le manuel de 4AM:

*(l'homme qui te ressemble
J'ai frappé à ta porte
J'ai frappé à ton cœur
Pour avoir bon lit
Pour avoir bon feu pourquoi me repousser?
Ouvre -moi mon frère!*

*Je ne suis pas un Noir
Je ne suis pas un Rouge
Je ne suis pas un Jaune
Je ne suis pas un Blanc
Mais, je ne suis qu' un homme
Ouvre -moi mon frère!*

*Ouvre -moi ta porte
Ouvre -moi ton cœur
Car je suis un homme
L'homme de tous les temps
L'homme de tous les cieux
L'homme qui te ressemble.)¹*

Nous trouvons , notamment, dans le genre littéraire de la fable , une morale à sa fin. Cette morale peut désigner des valeurs nocives à éviter comme l'hypocrisie, le mensonge, le narcissisme, nous citons ;

(Le coq, le chat et le souriceau

Un souriceau tout jeune, et qui n'avait rien vu, fut presque pris au dépourvu. Voici comment il conta l'aventure à sa mère: [..]

[..] Garde -toi, tant que tu vivras, de juger les gens sur la mine.»²

Aussi, nous avons déceler des valeurs idéologiques algériennes, liées à l'amour de la patrie, de consommer algérien, de découvrir son pays, la nostalgie aux racines, et inciter à le pousser dans le concert des nations par sa beauté, sa diversité et tant d'avantages qui le caractérisent comme nous pouvons le constater dans l'extrait romanesque de M .Feraoun où il vante les vertus du fruit

¹ Manuel de 4AM, p.53

² Ibid, p.100

de la figue et sa place dans la pure tradition algérienne, à commencer par sa cueillette jusque sa consommation :

(Nous allons le matin aux champs faire la cueillette des figues fraîches afin de retrouver ces joies, ces plaisirs, ces bonheurs que nous seuls connaissons.

A la table des restaurants, j'ai vu des gens qui, pour manger la figue, l'ouvrent au couteau, la saupoudrent de sucre fin et la prennent du bout des lèvres par petit morceaux qui font pitié.

Quelle triste fin pour une figue! Non, c'est en une bouchée que cela se mange[..)]¹

Le texte littéraire est bien présent dans nos manuels corpus. Il véhicule des valeurs humanistes et universelles tout en valorisant les valeurs nationales puisées de la culture algérienne. Une représentation nette dans les manuels supports, à travers des textes littéraires, en classe de FLE.

Tout compte fait, nous avons essayé au niveau de ce chapitre de déceler la présence des divers genres littéraires dans les manuels corpus. Puis de vérifier jusqu'à quel point les compétences langagières visées par le didacticien sont respectées par une démarche qualitative joignant l'analyse aux différents exemples illustratifs soulevés du corpus pédagogique.

¹ Manuel de 4AM, p.126

**Chapitre IV : Typologie textuelle en FLE et
son inscription dans les manuels du cycle
Moyen (2004-2009)**

Chapitre IV : Typologie textuelle en FLE et son inscription dans les manuels du cycle Moyen (2004-2009)

Imprégnation

Ce chapitre se dresse comme objectif de tenter d'expliquer les principes de la typologie textuelle comme système de classement des textes hétérogènes en didactique du FLE, ainsi que ses principales composantes .

Puis, de vérifier sa présence réelle , son utilité et sa conformité , dans les manuels scolaires, avec les programmes officiels algériens de 2004 -2009 . Cette vérification touchera les 4 manuels sujets de ce corpus, à savoir les manuels de 1AM,2AM, 3AM et de 4AM; ce sont des supports du cycle Moyen et qui marqueront le début d'une réforme du système éducatif algérien, et ce qui formera plus tard l'esquisse du programme de la deuxième génération .

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie, notamment au cycle Moyen , ne se limite pas à l'acquisition du lexique ou de la grammaire : il vise aussi et surtout le développement des compétences de lecture et d'écriture. Or, ces compétences ne peuvent se construire qu'à travers l'exposition à divers types de textes : récits, descriptions, explications, arguments, consignes... C'est pourquoi l'étude de la typologie textuelle occupe une place centrale dans la didactique du FLE

Le présent chapitre a pour objectif d'analyser la typologie des textes telle qu'elle est conçue dans les manuels scolaires de FLE du cycle Moyen algérien, en identifiant les types de textes privilégiés, leurs fonctions, leurs effets sur l'apprenant, ainsi que les compétences langagières qu'ils mobilisent.

Nous allons essayer d'expliquer l' impact de cette typologie textuelle proposée dans les manuels scolaires corpus sur l'enseignement /apprentissage du FLE au cycle Moyen de la dite période, et chercher à expliciter les compétences langagières qu'elles ciblent, par le recours à une étude illustrative des textes présents dans ces manuels, ainsi pour vérifier jusqu'à quelle mesure est leur adéquation et leur respect sont assurés avec les principes de la typologie textuelle.

4.1. Cadre théorique de la typologie textuelle

4.1.1. Définition et fondements conceptuels

En didactique, comme en linguistique, nombreuses sont les tentatives qui ont eu pour objet l'organisation des textes, selon des objectifs et des critères différents. Du classement traditionnel et classique, au classement séquentiel de J -M Adam, passant par le classement structurale (Werlich) et discursif (Bronckart) la typologie textuelle est apparue.

La typologie textuelle, en didactique du FLE, a émergé d'un souci majeur de classement des textes hétérogènes, et d'un intérêt de simplification du repérage des différents procédés linguistiques et stylistiques qui guident la compréhension

et la production d'un texte pour l'enseignant comme pour l'apprenant « *la typologie textuelle est un outil fondamental pour organiser les supports et activités en classe de FLE, car elle met en évidence les structures et fonctions des textes* »¹. L'organisation des textes constitue, donc, une question centrale de différentes études. Des théoriciens dont: Puren, Cuq, Gruca, Bentolila ont mené des recherches sur le sujet dont on s'est inspiré tout au long de ce présent travail et principal souci de la typologie textuelle est resté purement d'ordre classificatoire. Son objectif, surtout en didactique des LE, est de comprendre au mieux les textes afin de les (re) produire et les enseigner en classe de langue.

De ce fait, Le texte semble être le centre de l'opération de l'enseignement apprentissage des langues, car il permet aux apprenants d'accéder aux différentes formes de la représentation d'une langue étrangère; dans la découverte de son lexique, vocabulaire, orthographe, des tournures et structures grammaticales, des figures de style qu'elle peut contenir.

Le classement par type de textes répond à des principes qui se basent essentiellement sur la visée ou l'intention communicative que véhicule ce texte, et sur les éléments de son organisation interne. Il est à préciser que ces principes tirent leur provenance de la rhétorique ancienne classique, notamment dans la délimitation de la finalité ou de la visée communicative. Pour Petitjean, la typologie textuelle: « *désigne la démarche qui consiste à classer les textes en catégories selon des critères de structure, d'intention communicative, de type de discours ou d'écriture* »²

L'intention ou la visée communicative ici c'est le fait que par exemple un texte narratif vise à raconter une suite d'événements qui obéissent à une progression logique temporelle bien définie, le type argumentatif à défendre une thèse ou persuader d'un avis, l'explicatif qui vise à définir ou à expliquer un processus, un mécanisme ou un phénomène..

Par ailleurs, les éléments de l'organisation interne varient entre les indices structurels et linguistiques tels que : les temps verbaux, les connecteurs logiques, le vocabulaire spécifique à chaque type ainsi dire les éléments qui assurent le principe de la cohésion cohérence dans un type de texte.

Pour Cuq, les principes sur lesquelles se repose une typologie textuelle doivent être clairs pour permettre un classement cohérent des textes et sont: la monotypie, l'homogénéité, la non - ambiguïté et l'exhaustivité:« *idéalement une typologie devrait répondre autant que possible à quatre principes: Monotypie : un texte ne doit pas être classé dans plusieurs catégories ; Homogénéité : application des mêmes critères à tous les textes ; Non- ambiguïté : les textes*

¹ CH,Puren, « De l'approche par les tâches à la perspective co -actionnelle.», Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIII, n°1, Ed.APLIUT ,France. 2004.p.24.

² A, Petitjean, « Les typologies textuelles, Revue.Pratiques: linguistique, littérature, didactique », n°62 (Classer les textes). ISSN 0338 - 2389.p.86.

doivent clairement appartenir à un type et non à un autre ; Exhaustivité : aucun texte ne doit être exclu»¹

Le principe de la monotypie : pour éviter ce qui prêterait à la confusion avec d'autres textes ; un texte doit appartenir à une seule et même catégorie ce qui permettra la rigueur de son analyse

Le principe de l'homogénéité: pour assurer une cohérence d'une typologie , les mêmes critères de base doivent être clairement appliqués à tous les textes

Le principe de non -ambiguïté: afin d'éviter toute confusion, un texte doit répondre d'une manière claire d'un type bien définie et non d'un autre type

Le principe d'exhaustivité: aucun texte n'est écarté de ce classement, la typologie textuelle couvre l'ensemble des textes existants

Ajoutons à ces unités de base de l'hétérogénéité textuelle , la conception de J - M Adam qui marque un détour non seulement en linguistique textuelle mais aussi dans toutes disciplines touchant à l'étude hétérogène du texte , et qui considère que la séquence est l'unité de base de toute étude ou tentative de classement de textes par type, et désigne qu' : « *une séquence est, d'une façon générale, un segment de texte qui forme un tout cohérent autour d'un même centre d'intérêt* »² , un texte est, donc, un ensemble de séquences interactives.

La séquence est une unité intermédiaire, alors que le texte c'est l'unité globale, de ce fait plusieurs unités de base dans un texte se côtoient et s'amalgament . Adam place sa définition de la séquence textuelle dans un juste milieu, entre la l'unité phrastique et l'unité textuelle, un niveau intermédiaire de productions discursives entre phrase et texte, et précise que les textes sont des productions : « *pluri séquentielles, et dont la visée typologique prend appui sur les notions d'insertion /succession /alternance imbrication de séquences, et qui contribuent à former un ensemble textuel dont on peut déterminer le type dominant* »³

Les textes sont, donc, variés d'une façon complexe ce qui rend difficile de parler d'une seule typologie dans un même texte, un seul texte peut contenir plusieurs types. Néanmoins, Il est possible de les approcher en les découpant en petites parties, ce sont là les séquences dont Adam parle.

pour J -M Adam, il n'existe pas de type pur, ce qui n'exclut pas que plusieurs types soient présents dans un seul texte, et c'est au type le plus dominant en séquences que le texte tire son appartenance typologique ; donc, on parle de dominance dans un type de texte ou texte à dominante . De ces séquences, qui se côtoient, s'emboîtent et s'entremêlent, émerge une seule séquence c'est celle qui a le plus de poids par rapport aux autres, et domine par sa fonction globale et ses caractéristiques ; J -M Adam parle ici du 3ème principe **la dominance**. D'ailleurs, un type de texte tient son appellation de la séquence dominante qui permet de comprendre l'intention de l'auteur ou du texte; et

¹ J -P, Cuq. (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International. Paris. 2003.p.241

² M -P, Schmit, A.Viala, *Savoir -lire: précis de lecture critique*, Didier, Paris, 1982,p .63.

³ J -M, Adam, *Les textes: types et prototypes* , Nathan, Paris, 1987 .p.54.

autour de cette séquence dominante pivotent des séquences qui ont d'autres fonctions d'autres types , appelées: séquences dominées qui viennent justement compléter, enrichir, préciser, et illustrer la séquence dominante.

De plus, tout classement typologique repose sur l'analyste, dans notre travail c'est le didacticien concepteur du manuel scolaire, c'est lui qui peut diviser son corpus selon la catégorie qu'il juge nécessaire, et selon le besoin de son travail, il est le seul maître de l'analyse et de son découpage du corpus à étudier. Ce qui correspond effectivement au travail et à la tâche d'un enseignant de langues dans une classe de Langue étrangère lorsqu'il essaye de travailler sur un type de texte .

En guise d'illustration à ces propos nous citerons des passages des manuels corpus pour appuyer cette idée; et il nous semble important d'avancer que le corpus est composé de textes supports puisés des 04 manuels scolaires, destinés aux élèves, du Cycle Moyen de la période 2004 -2009 .

En 1AM, nous avons ce passage en p. 28:

*([...] il avait ricoché et frappé Voldemort lui même. Harry avait survécu sans autres blessures qu'une entaille, forme d'éclair sur le front, ...Harry Potter était alors devenu célèbre..il avait reçu un grand choc en découvrant qu'il était un sorcier le jour de son onzième anniversaire...ses yeux se posèrent sur les cartes d'anniversaire que ses deux meilleurs amis Ron et Hermione, lui avaient envoyées[...])*¹ un passage descriptif qui s'inscrit dans un texte qui est répertorié sous la catégorie du type narratif, c'est le concepteur du manuel qui décide de la finalité pédagogique dans laquelle il inscrit son choix de tel ou tel type de texte

Un autre exemple, dans le manuel de 2AM:

*([...] un état immense. Couvrant 10 millions de km², le Canada est après la Russie, le deuxième pays au monde par sa superficie.. une écharpe de forêt. Plus au sud, le territoire canadien est coupé, sur 1000 km de largeur, par une immense forêt constituée surtout de résineux et parsemés de lacs.. une mince frange utile. Lacs, forêts, montagnes fractionnent les territoires méridionaux. Le climat continental y sévit [...])*² Ce qui est aussi présent en manuel de 3AM dans le texte «le miroir»:

([...] nous entrons dans le salon, ma femme et moi. Dès que, nous faisons de la lumière une explication claire est inscrite dans le type descriptif, le didacticien ou le concepteur du manuel en a décidé que la finalité était descriptive, et l'introduit sous la description à visée explicative

sur les murs qui n'en avaient pas vu depuis un siècle, des milliers de souris et de rats détalent de tous cotés. Les portraits de mes ancêtres tapissent les murs verdis par le temps. Ils nous regardent d'un air sévère et ils semblent me dire:

«tu mérites une bonne correction, mon petit»

-Vois -tu ce miroir accroché dans le coin? Je demande à ma femme en lui montrant un grand miroir encadré de bronze noirci, ce miroir a de propriétés magiques: il a causé la perte de mon arrière grand -mère. Elle s'y était regardée jour et nuit, sans arrêt, jusqu' à sa mort . d'après la légende, ce miroir abrite un

¹ Manuel de 1AM.,pp. 28 -29

² Manuel de 2AM.. P.40

démon. Ce sont évidemment des bêtises qu'on raconte mais quand même, ce miroir possède un pouvoir mystérieux.

Ma femme s'approche du miroir et y jette un regard; aussitôt il se passe quelque chose d'incroyable. Elle pâlit, se met à trembler, pousse un cri et s'évanouit. Je prends ma femme dans mes bras et je l'emporte hors de la demeure de mes aïeux.

Elle ne reprend connaissance que le lendemain soir. [...]»¹

Ce passage qui, à 1ère lecture, détient des caractéristiques du texte narratif est bel et bien situé par le didacticien dans la séquence du type explicatif, donc selon une visée communicative qui sert les objectifs pédagogiques qu'il a dessiné. Ce qui pourrait fortement appuyer les propos cités ultérieurement sur cet emboîtement de types dans le même texte.

Nous allons essayer dans ce qui suit de relater les principes sur lesquels se base chaque type textuel abordé dans ce corpus, afin de déceler son fonctionnement interne, puis de connaître les bases textuelles et les indicateurs sur lesquels il peut être identifiable, ainsi que ses applications possibles et son intérêt dans nos manuels scolaires donc en didactique du FLE.

4.1.2. Principes d'organisation des types textuels

La typologie textuelle, dans son acception la plus couramment admise en linguistique textuelle et en didactique du FLE, renvoie à l'étude et à la classification des textes selon leur organisation discursive, les intentions de communication de l'auteur, et les procédés linguistiques mobilisés. Comme le rappelle Jean-Michel Adam, « *les textes ne sont jamais de simples assemblages de phrases : ils s'organisent selon des régularités, des structures et des finalités communicatives qui définissent leur type* »². Cette idée fonde la notion de séquentialité, selon laquelle un texte n'est jamais un "bloc homogène", mais un ensemble de segments qui peuvent relever de plusieurs types : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, injonctif. Dans la même perspective, Patrick Charaudeau souligne que « *la visée communicative est constitutive de l'organisation textuelle* »³, ce qui signifie que la typologie textuelle ne dépend pas d'abord du genre littéraire (conte, fable, roman), mais de l'intention dominante, raconter, expliquer, décrire, argumenter, prescrire.

D'ailleurs Bronckart indique que « *l'activité langagière est structurée par des types d'organisation textuelle dont chacune correspond à une forme d'action de langage* »⁴. Autrement dit, la typologie textuelle est un outil d'analyse du fonctionnement discursif, qui repose sur des critères linguistiques précis : la temporalité verbale et les marqueurs chronologiques pour le narratif, les

¹ Manuel de 1AM p.76.

² Adam, *Les textes : types et prototypes*, Nathan, 1992, p. 11.

³ Charaudeau P, *Langage et discours*, Paris, Hachette, 1992, p.

⁴ Bronckart, J-P, *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux & Niestlé, Lausanne, 1997, p.

expansions nominales et les repères spatiaux pour le descriptif, les connecteurs logiques et la démarche explicative pour l'explicatif, les marqueurs de modalisation et la structure thèse-arguments pour l'argumentatif, ou encore l'impératif et la forme injonctive pour le prescriptif. Cette approche, couramment mobilisée en didactique du FLE, permet de comprendre que ce n'est pas la forme externe d'un texte qui détermine son type, mais la fonction qu'il assume. Ainsi, un roman peut contenir des séquences descriptives, explicatives, voire argumentatives ; une lettre peut être narrative ou explicative ; un article encyclopédique peut comporter des descriptions. C'est donc la fonction dominante qui sert de critère classificatoire.

Dans les manuels de FLE en Algérie, notamment ceux du cycle Moyen édités entre 2004 et 2009, cette conception fonctionnelle du texte structure l'essentiel des contenus didactiques. Ces ouvrages confirment la présence d'une diversité typologique correspondant aux programmes officiels. Les textes narratifs servent souvent de support à l'enseignement de la chronologie, du passé composé et de l'imparfait, tandis que les textes descriptifs visent l'enrichissement lexical et l'apprentissage des expansions du nom. Les textes explicatifs, fréquents dans les projets liés à la découverte du monde, mobilisent des connecteurs tels que « car », « donc », « ainsi », permettant à l'élève de structurer un raisonnement. Les textes injonctifs (recettes, règlements, consignes) sont utilisés pour travailler l'impératif et les instructions séquentielles.

Cette présence de typologies diversifiées correspond à la volonté pédagogique d'articuler les compétences linguistiques à des compétences discursives. Dans un mémoire consacré aux classes de troisième année secondaire, les élèves rencontrent des difficultés à identifier le type de texte lorsqu'ils se limitent aux indices superficiels, ce qui montre la nécessité d'un enseignement explicite de la typologie textuelle. Ce constat rejoint celui de Jean-Michel Adam, selon qui « l'enseignement scolaire tend parfois à figer les catégories textuelles au lieu de montrer leur articulation dynamique ». En effet, au-delà de la classification, l'enjeu est d'amener l'apprenant à comprendre comment un texte fonctionne, comment il s'organise, comment il construit du sens.

L'approche typologique permet ainsi de développer des compétences langagières variées : comprendre un récit, produire une description, expliquer un phénomène, défendre une opinion, suivre une consigne. Elle aide l'apprenant à reconnaître les marqueurs linguistiques, à structurer ses écrits et à adapter son discours à une situation de communication donnée. Cependant, Bronckart note que « *le texte n'existe que pris dans le cadre d'une activité sociale et d'une situation d'énonciation* »¹, ce qui signifie que la typologie textuelle doit être complétée par une réflexion sur les genres discursifs (discours médiatique, lettre administrative, article de presse, récit de vie), de plus en plus présents dans les

¹Bronckart, op.cit.

programmes algériens. Dans cette perspective, certains chercheurs algériens recommandent de ne pas réduire l'enseignement du texte à une simple identification du type, mais de l'intégrer à une compétence plus large de lecture critique et de production contextualisée.

Ainsi, la typologie textuelle, lorsqu'elle est mobilisée dans les manuels algériens de FLE, contribue à structurer les apprentissages, à diversifier les situations de communication et à donner aux élèves des outils pour comprendre et produire des textes variés. Son efficacité dépend toutefois de la manière dont elle est enseignée : si elle est réduite à un exercice mécanique (identifier un type, repérer un connecteur), elle perd son sens. Si elle est intégrée à une approche discursive complète, articulant intentions, situations, genres et procédés linguistiques, elle devient un véritable levier d'apprentissage.

Pour faire bref, la typologie repose sur plusieurs principes fondamentaux :

- La finalité communicative du texte (raconter, décrire, expliquer, faire agir...).
- La structure interne (schémas narratifs, organisation descriptive, démarche explicative...).
- Les procédés linguistiques privilégiés : temps verbaux, connecteurs, champs lexicaux, organisation syntaxique.

Ainsi définie, la typologie est un outil d'analyse mais aussi un outil d'enseignement, car elle aide à structurer les apprentissages et à guider les élèves dans la compréhension des textes qu'ils rencontrent.

Chaque type textuel, isolé, possède ses propres principes qui le caractérisent et le spécifient des autres types, et il est important d'y faire un détour pour faciliter l'identification et la reconnaissance d'un type textuel par rapport aux autres.

Les types textuels que l'on va définir, sont les types textuels présents dans les manuels corpus et dans le programme stipulé par le MEN¹ à savoir narratif, descriptif, explicatif, informatif, prescriptif et argumentatif.

C'est pourquoi, notre choix s'est focalisé, non seulement, sur ces types de texte mais aussi sur l'organisation du projet didactique. Ce dernier est articulé en fonction desdits types textuels. Pour illustrer nos propos, nous citons le projet.1 inséré dans le manuel de 1AM intitulé *Le narratif présenté dans la page 08*. Ledit projet met en œuvre les différentes rubriques relatives à la narrativité, à savoir: vocabulaire (récit, narration, , personnages, narrateur...), grammaire (succession des actions, actions principales et secondaires, les péripéties, l' élément perturbateur, la résolution....), orthographe(majuscule /minuscule, ponctuation spécifique au dialogue, les initiales , les noms propres et communs...), déclare que c'est autour de ce type textuel que se dérouleront les différentes rubriques de ce projet, d'autres projets qui suivront sont intitulés dans l'ordre: l'informatif, le prescriptif et l'argumentatif.

Le même constat est observable pour les manuels de 2AM, 3AM et 4AM, et nous trouvons successivement: en 2AM le texte descriptif p.2, en 3AM le texte

¹ MEN pour dire ministère de l'enseignement national

explicatif p.6 et le texte argumentatif en 4AM en p.4. Ceci n'écarter pas la présence des autres types textuels dans les autres projets du même niveau mais c'est au type dominant que revient l'intitulé du projet.

De ce fait, chaque type de texte présent dans ces 04 manuels corpus n'est pas présent à lui seule dans un manuel définie, nous assistons, alors, à un brassage de types dans chaque niveau. Il y a néanmoins un type de texte qui domine dans chaque niveau, ce qui n'efface pas la présence des autres types qui se côtoient, ce qui est bien avancé dans le document d'accompagnement de 2AM destiné à l'enseignant : *« au cours de la 1AM l'élève a pris contact avec les divers types de textes tout en privilégiant le texte narratif. Il poursuivra en 2AM cet apprentissage discursif en approfondissant ses connaissances du texte descriptif et son insertion dans d'autres types de textes »*¹.

En contexte scolaire algérien, le passage par le texte dans l'enseignement apprentissage du FLE s'impose de part sa pertinence et sa clarté. L'enseignement par le texte écrit est indéniable. Il est présent et présenté pour les apprenants dans le manuel scolaire du FLE comme une forme concrète d'approche de la langue française, et parfois la seule forme qu'il peut avoir, car surtout dans le cycle Moyen dont il est sujet dans ce travail², l'apprenant n'a pas d'autres formes de présence du FLE dans son environnement social ou autre.

Revenons aux types de textes qui se manifestent, donc, comme l'outil d'organisation des manuels scolaires, autrement dit, les types de textes sont au service de l'enseignement des différentes activités langagières. De ce fait, ils forment un support pour les activités phares comme : le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, et une fin en soi pour reconnaître les bases de l'identification des caractéristiques de chaque type textuel présent dans ces dits manuels.

D'autant que les principes de base des différents types textuels forment un pivot important car ils permettent de faciliter à l'enseignant comme à l'apprenant de dresser une liste de repères, pour mener à bien l'identification des types de textes et l'orienter vers des activités de compréhension et d'expression ultérieures .

Les manuels corpus du Moyen 2004 -2009, donnent clairement une définition nette de chaque type de textes abordé dans ce programme. Ces définitions se présentent dans chaque manuel par rapport au type qu'il présente. Néanmoins une liste récapitulative des ce définitions est mise à la fin du manuel de 4AM³ et que nous citerons avec chaque type textuel présenté ici.

4.2. Les principaux types de textes en didactique du FLE

La typologie textuelle est bien plus qu'une simple classification formelle des textes : elle constitue un outil théorique et didactique central pour comprendre comment le langage fonctionne dans différents contextes de communication.

¹ MEN. *Document d'accompagnement des programmes de 2AM*. Alger. ONPS. Déc. 2003 .p.24

² L'on se situe toujours dans la période 2004 -2009 cadre de ce travail

³ Manuel de 4 AM.p 156

Son objectif principal est de repérer et d'analyser les caractéristiques propres à chaque type de texte, afin de rendre possible un enseignement structuré et efficace. Contrairement à une approche purement grammaticale ou lexicale, qui se limite à la forme et aux règles, la typologie textuelle s'intéresse à l'usage concret du langage, c'est-à-dire à ce que le texte fait dans la communication.

Ainsi, chaque texte ou chaque séquence de texte a un objectif principal que l'on appelle sa fonction. C'est l'intention de l'auteur qui détermine le type de texte.

De ce fait, la fonction communicative prime sur la forme extérieure : deux textes de longueurs et de genres différents peuvent appartenir au même type si leur intention et leur organisation sont similaires. Par exemple, un roman peut contenir des passages narratifs, descriptifs ou explicatifs, et chacun de ces segments sera analysé selon sa fonction propre. Cette approche est particulièrement pertinente pour le FLE, car elle permet de guider l'apprenant à reconnaître les signaux linguistiques et discursifs qui indiquent le type de texte : connecteurs logiques, temps verbaux, organisation spatiale ou temporelle, modalisation, etc.

Jean-Michel Adam complète cette vision en proposant une analyse systématique des textes selon des séquences prototypiques : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Il insiste sur la difficulté de délimiter un texte de manière absolue car « *Le texte est un objet d'étude si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement indispensable d'effectuer certains choix* »¹.

Autrement dit, la typologie textuelle n'est pas rigide : elle reconnaît que les textes peuvent être hybrides, combinant plusieurs types dans un même discours. Cette flexibilité est cruciale pour l'enseignement, car elle reflète la réalité des textes que les élèves rencontrent, et elle prépare à l'analyse et à la production de textes complexes et variés.

Sur le plan didactique, la typologie textuelle remplit plusieurs fonctions :

- Analytique : elle permet à l'enseignant et à l'apprenant de décomposer un texte en unités significatives, de repérer ses structures internes et ses procédés linguistiques.
- Comparative : elle offre un cadre pour comparer différents textes selon des critères précis, afin de comprendre les variations dans la forme et la fonction.
- Enseignable : elle transforme l'analyse linguistique en une pratique pédagogique concrète, permettant de créer des activités ciblées pour chaque type de texte.
- Développement des compétences discursives : elle favorise chez l'apprenant non seulement la maîtrise de la langue (grammaire, vocabulaire) mais aussi la capacité à organiser, interpréter et produire des textes adaptés à différents contextes communicationnels.

¹Jean-Michel Adam, *op. cit.*

Dans le contexte algérien, où les manuels de FLE pour le cycle Moyen doivent répondre à des programmes officiels et à des besoins pédagogiques variés, cette typologie fournit un cadre structurant pour l'apprentissage. Les manuels intègrent ainsi des textes narratifs pour travailler la chronologie et le récit d'actions, des textes descriptifs pour enrichir le vocabulaire et la précision des descriptions, des textes explicatifs pour la compréhension de notions ou de phénomènes, des textes argumentatifs pour développer l'esprit critique, et des textes prescriptifs pour l'apprentissage de consignes et d'instructions.

Bref, la typologie textuelle offre un pont entre théorie linguistique et pratique pédagogique, permettant de guider l'apprenant vers une compétence textuelle complète, où la lecture, la compréhension, l'interprétation et la production de textes sont intimement liées à la fonction et à l'intention de communication.

4.2.1. Le texte narratif

La narration est à la base de ce type textuel. Le texte narratif est le type de texte qui prime dans le manuel de 1AM, le présentant comme étant un texte qui : « *raconte des événements qui peuvent être réels ou imaginaires* »¹, ce qui rejoint tout à fait les propos de Cuq qui affirme que le texte narratif « *met en scène une succession d'événements, souvent organisés selon une chronologie, et construit une histoire autour de personnages, d'actions et de situations qui permettent au lecteur de reconstruire mentalement une intrigue* »²

La fonction principale du type narratif c'est, donc, son rôle ou sa visée communicative ; qui est celle de raconter, par écrit, une histoire réelle ou fictive, tout en présentant des actions organisées selon une suite logique et chronologique et vécues par des personnages.

Ses principes de base sont donc: la présence d'une histoire ou d'un récit réel ou imaginaire qui s'organise autour d'un événement principal, la mise en scène d'un ou de plusieurs personnage(s) engagés dans les actions racontées, la précision d'un cadre spacio-temporel bien délimité, ainsi qu'une progression et un enchaînement des différents événements selon une logique narrative ce qui s'explique par une cohérence du récit et qui est assurée par les relations de cause à effet, c'est à dire que chaque événement provoque ou appelle un autre événement qui le succède; un type narratif n'est pas seulement une juxtaposition gratuite d'actions racontées mais une suite d'actions justifiées par la narration, à titre illustratif citons en manuel de 1AM: le déchiffrement de chaque texte la liste des verbes, conjugués surtout, et leur succession dans le récit, ce classement qui permettra à l'élève la reconnaissance des différents moments de la succession des événements dans un type narratif par des questions de repérages tels que:

Combien de moments comporte cette histoire ?

¹ Ibid

² J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. 2005, p.158.

A quoi le reconnais -tu ?

Que représente chaque moment ?

Ajouter à ce qui est avancé ci -dessus, la présence des indices textuels pour la reconnaissance du type narratif est essentielle, ce sont des marqueurs de langue présents dans le texte narratif et qui permettent de le distinguer des autres types textuels tels que: la progression selon un schéma narratif qui respecte cette organisation: situation initiale, développement des événements qui contient un élément déclencheur, un perturbateur, une résolution, et pour aboutir à une situation finale.

Aussi, la présence de passage de dialogues entre les personnages et de passages descriptifs pour renforcer le cadre spatial du récit

Également, les marqueurs de structuration du type narratif qui sont des mots, des indices ou des expressions qui régulent et structurent la succession des événements comme: les indicateurs d'ordre(d'abord, au début, un jour..), les connecteurs logique(parce que, puisque, car, c'est pourquoi, ainsi..). Et ils sont justement, identifiables par une série de marqueurs textuels repérables lors de la lecture des textes du type narratif et des activités linguistiques qui lui succéderont dans le manuel scolaire de 1AM:

«le schéma narratif (situation initiale / finale, élément perturbateur, actions, résolution), les personnages, le cadre spacio -temporel du récit, les temps verbaux: le présent de narration, l'imparfait /passé simple , les connecteurs logiques ; et bien sur la visée communicative du texte qui est de : raconter»¹ à fur et à mesure que l'élève avance dans la lecture des différents textes du de ce projet il découvrira à travers plusieurs activités le type narratif , sa visée communicative et ses composantes

Nous remarquons que dans le manuels scolaire, objet d'étude, les appellations récit et *narratif* sont employées à juste titre, sans aucune différenciation.

L'identification du type narratif repose ,donc, sur ces éléments ou caractéristiques que nous retrouvons justement dans les activités qui se lient à ce type de texte. Et à titre indicatif le texte de la bourse² qui est le 1er texte présenté dans le manuel de 1AM et où le concepteur du manuel présente le texte suivi d'une série de consignes, nous citons en p.19:

- *Relis le texte*
- *Combien de moments comporte cette histoire?*
- *A quoi le reconnais -tu?*
- *Que représente chaque moment?*

Ce que nous retrouvons en plus explicite en p.40:

Lis la situation initiale

Par quels mots sont introduits les événements?

Lis le passage qui introduit les événements.

¹ Manuel de 4AM .p.156

² Manuel de 1AM .p.16

Bien sur, les réponses censées être émises par les élèves constitueront les étapes du schéma narratif du texte, ou les éléments de chronologie : la situation initiale, les événements et la situation finale ou , ce que nous retrouvons répété après chaque texte du projet: le type narratif; c'est un choix du didacticien qui pourrait être justifié par un souci d'ancrage de cet élément constitutif de la reconnaissance du type narratif.

Pour ce fait, le didacticien offre ,aussi, à l'apprenant et à l'enseignant une série d'activités des critères de reconnaissance du type narratif, à commencer par la situation initiale que l'élève doit reconnaître grâce à des indices textuels comme: il était une fois, un jour, par une matinée de printemps.. qui viennent au début du texte narratif, ou le fait de répondre aux interrogations (où? Quand? qui?) :

(*[..]Boursier, Fouroulou étudiait à Tizi Ouzou, tandis que ses parents menaient une vie difficile au village[..]*)

S'ensuivent la succession des événements, les péripéties, l'intrigue marquée par des marqueurs textuels tels que: alors, puis ,ensuite, .. et qui attestent de l'avancée du récit

([..] Au début de sa deuxième année de collège, après une excellente première année, il faillit tout lâcher. La bourse n'avait pas été renouvelée, on ne savait pourquoi. Le directeur attendit un mois, deux mois. fin décembre, ne voyant rien venir, il avertit les boursiers qui durent s'en retourner dans leur village[..])¹

L'élément perturbateur est souvent présent pour créer un déséquilibre dans le récit et apparaît après un de ces marqueurs textuels: soudain, tout à coup, brusquement, alors que..

([..]tout était hostile à Fouroulou, mais il comprit à la longue que l'hostilité des gens, leur mauvaise joie, leur haine, venait de ce qu'on l'avait pris au sérieux. Ou l'avait cru capable de réussir, de relever les Menrad. Et Maintenant...[..])

La chronologie dans un type narratif se caractérise par donc par cette succession des actions dans le récit d'étape en étape pour aboutir à une fin logique, qui est clairement mentionnée comme situation finale du texte narratif ici:

([..]Lorsque , finalement arriva la lettre qui apportait la bonne nouvelle, il retourna à Tizi Ouzou le cœur gonflé de joie, avec la farouche résolution de travailler jusqu'à l'épuisement pour réussir.)²

La présence des personnages est généralement déclarée dès le début de la narration, et démontre la présence du personnage principal et des personnages secondaires, ce qui est se manifeste de manière claire dans les activités telles que: les questions qui suivent directement le texte support de lecture, et ce sont des questions présentes après chaque texte de base dans les 04 manuels corpus du Moyen .

Notons ces questions directes destinées à l'élève afin d'identifier les personnages dans les différents textes narratifs du manuel de 1AM:

En p.18: comment s'appelle le personnage principal?

P.41: qui sont les personnages de ce récit?

¹ Ibid .. p.19

² Manuel de 1AM. p.19

P.53: décris l'attitude de chaque personnage?

P.64: as-tu déjà entendu parlé d'un des personnages de ces contes?

P.87: dans ce conte, combien de personnages l'auteur met-il en scène?

Un autre critère linguistique de reconnaissance du type narratif qui est les temps verbaux, et qui sont : le présent de la narration, l'imparfait et le passé simple, et qui seront étudiés dans la rubrique conjugaison dans le même manuel scolaire à des fins qui servent justement l'appropriation de ce type textuel, ce qui est vérifiable ici par une série de consignes dans des exercices de conjugaison comme:

- Classe les verbes selon qu'ils expriment : le présent, le passé ou le futur
- Lis les phrases et place les actions sur l'axe des temps
- Trouve l'infinitif des verbes soulignés

Les connecteurs logiques sont présents pour organiser le déroulement des événements, et indiquer leur visée logique qu'elle relève de la cause, de l'opposition ou autre.

Aussi, délimiter un cadre spacio-temporel est impératif dans le type narratif, car il permet de reconnaître qu'une narration se doit de se dérouler dans un espace et un temps bien déterminés où se passent les actions ce qui est appelé aussi le déroulement des événements.

Mais surtout ce qui juge de type du texte qu'il est narratif la visée communicative qui est celle de raconter.

Un autre exemple illustratif du texte narratif, dans la 1ère séquence du projet 2, intitulé: le conte, est le conte intitulé: *Comment le chien est devenu l'ami de l'homme*,

(Il y a longtemps, le chien vivait seul. Mais un jour, il en eut assez.

Aussi, il demanda au lièvre de devenir son ami. Une nuit, le chien aboya dans son sommeil; le lièvre eut peur que le loup, l'entende et les mange. Alors le chien dut quitter son ami trop peureux.

Ensuite, il rencontra l'ours et lui demanda d'être son ami. Mais le chien aboya en dormant; l'ours le réveilla et lui dit de ne pas aboyer, car l'homme pourrait les tuer. Alors, le chien quitta son ami trop peureux.

Enfin, il rencontra l'homme et lui demanda s'il voulait devenir son ami, . l'homme accepta. Dans la maison, le chien aboya en dormant; l'homme l'encouragea à continuer pour faire peur au lièvre, à l'ours et au loup.

Alors, le chien décida de rester avec l'homme parce que celui-ci n'avait pas peur.

Depuis, le chien et l'homme sont amis...)¹

Le didacticien en présentant ce texte de base dans le manuel de 1AM cible la présence réunie des éléments ou marqueurs textuels de reconnaissance d'un type narratif, cités auparavant. D'abord il le classe sous l'intitulé de la séquence du conte dans le projet le narratif. Les 03 situations clés du texte narratif, l'élément perturbateur, le nœud, le dénouement d'une situation sont aisément repérables par l'apprenant. Un autre marqueur qui est les temps verbaux dominants conjugués à l'imparfait et au passé simple.

¹ Manuel de 1AM.P.65

La présence claire des personnages (les acteurs), l'unité spacio -temporel, la succession logique et chronologique des événements, les organisateurs spacio -temporels (puis, d'abord, soudain...).

Justement, dans le texte de « comment l chien est devenu l'ami de l'Homme», nous retrouvons le recours à ces organisateurs temporels bien définis et mis en couleur rouge dans le texte pour une meilleure identification et ancrage par l'apprenant (voir texte originel en annexe)

4.2.2. Le texte descriptif

Ce type de texte que nous percevons tout au long du programme et du manuel de 2AM est le 2ème type textuel que l'on va essayer de cerner. Le type descriptif découle de la description qui tient ses principes de la rhétorique antique. Il est important aussi de noter que le type descriptif a longtemps était associé et assimilé au type narratif. Ce sont les études en linguistique textuelle qui lui ont attribué sa fonction de type autonome. C'est justement cette indépendance qui permettra au type descriptif d'être mis à l'avant dans l'enseignement l'apprentissage des types textuels dans les manuels scolaires pour plusieurs objectifs pédagogiques dont la représentation des détails sur n'importe quel élément par la langue.

Par définition, Cuq avance que « *le texte descriptif vise à présenter de manière précise et détaillée les caractéristiques d'un objet, d'un lieu ou d'une personne, en privilégiant l'ordre spatial et la richesse du vocabulaire* »¹ comme nous l'avons mentionné auparavant c'est la visée communicative qui atteste de la typologie d'un texte, ce qui est clairement mentionné ici: *décrire*. L'objectif de la description c'est apporter des informations sur quelque chose, sur un décor interne ou externe, sur quelqu'un(dans ce cas on parle de portrait, et qui peut être physique ou psychologique).

La fonction principale du type descriptif est de rendre le lecteur sensible à ce qui est décrit dans le texte (dans notre cas c'est l'apprenant qui est mis face au texte descriptif dans le manuel scolaire) , et ce par le recours aux ressources de la langue . il permet en fait la représentation des éléments concrets comme des éléments fictifs

Les principes qui caractérisent le type descriptif sont: de mettre l'accent sur l'état des choses et non sur les actions par un principe de précision sur les détails dans un souci évocateur de représenter clairement ce qui est décrit et enfin de permettre au lecteur de l'imaginer . Ces principes passe par plusieurs procédés comme: l'énumération des caractéristiques du thème, lieu ou portrait décrit, qui sont bien sûr en nombre illimité selon leur présence dans le texte support. Cette énumération peut être subjective car c'est le travail de l'auteur qui oriente sa description selon son interprétation, ajouter à cela plusieurs indices textuels sur le plan linguistique qui caractérisent le type descriptif, dont: la conjugaison des verbes au présent (si le texte descriptif est aux temps du présent) et à l'imparfait (si le texte est aux temps du passé) , des verbes d'état et de mouvement, et des

¹ J -P,Cuq. I,Gruca, Op.cit, p.162

verbes de perception (écouter, savourer, sentir etc.) , des adjectifs qualificatifs , des indicateurs de localisation spatiale (derrière, sur, avant...) et temporelle (en même temps, puis, un instant...), des figures de style (métaphore, comparaison...), les propositions relatives, mais surtout la présence plurielle des adjectifs qualificatifs et des compléments de noms. Des procédés linguistiques peuvent être communs à plusieurs types textuels différents comme ici : la définition que l'on peut retrouver au type descriptif et le type explicatif, ce qui la différencie c'est justement l'intention de l'auteur ou sa visée dans le contexte où elle apparaît.

Le plan de l'organisation du texte descriptif est composé de 03 parties: une introduction, un développement et une conclusion. L'introduction qui déclare ce dont il s'agit dans le texte descriptif et vise à capter le lecteur et précise le thème de la description par poser une question, un proverbe, un fait ou une date historique. Le développement, contient une sorte d'énumération développée, explicitement ou implicitement déclarée, des différents aspects décrits. La conclusion au final synthétise les éléments décrits et propose une piste d'ouverture pour susciter la réflexion chez le lecteur.

Pour ancrer ces propos, il s'agit justement dans le manuel corpus de 2AM du type descriptif, ce que le didacticien avance dès le début dans l'avant -propos de ce manuel destiné à l'élève, et il s'adresse directement à lui : *«dans ton livre, il est question de maîtriser une compétence: décrire»*¹ La description sera donc au centre des apprentissages pédagogiques dans le manuel de FLE, et *« portera sur des personnages, des lieux et des choses qu'il faudra présenter dans ce qu'ils ont de caractéristiques»*².

Le texte qui l'atteste dans le manuel de 2AM est un extrait de Mohamed Dib intitulé *«soirée d'été»*³ une description de lieux associée à une narration ([..]Zakia soupire. Elle lève les yeux au ciel.

-Comme il fait chaud...On étouffe. Pas un souffle d'air; même la nuit, la chaleur ne diminue pas.

Elle se tourne vers son père, Mokhtar Rai, tiré de sa torpeur:

-Cette lumière vous donne encore plus chaud, ma parole , maugrée-t-il.

Une grosse ampoule électrique brûle au-dessus de sa tête. La cour mauresque que prolonge en profondeur un jardin dont elle est séparée par des arcades, est éclairée comme la scène d'un théâtre. Mais le jardin , là -bas, n'est que nuit sombre. Un bruit d'eau, des stridulations de grillons, proviennent de cette obscurité.

*Adossé à son siège, Mokhtar Rai fixe ses regards sur la nuit. Devant lui, trois chaises de rotin entourent une table ronde. Zakia est assise , à même le sol, sous une arcade. Elle s'est replongée dans ses pensées[..].*⁴

¹ Manuel de 2AM p.3

² Ibid

³ Manuel de 2AM p.19

⁴ Voir texte originale dans l'annexe

Le portrait est présent dans le projet .1 intitulé: le concours de lecture, à la séquence .1 qui est consacrée à la description dans le récit de vie, par le texte4. «Moi, Brahim Asloum, poids coq»¹

(*Je m'appelle Brahim Asloum. Je suis né le 31 janvier 1979 à Bourgoin - Jallieu (Isère, France). Je mesure 1m65 pour moins de 53.5kg (catégorie coq). mon palmarès est le suivant: du côté professionnel, j'ai fait 7 combats et j'ai eu 7 victoires, du côté amateur, j'en ai fait 68 dont 53 victoires, 1 match nul et 14 défaites [...])* les traits physiologiques sont bien élucidés dans cette partie de l'extrait qui le rend apparent dans la de portrait physique.

(*[...] J'ai décroché le titre de champion de France junior scolaire en 1995. je suis devenu vice-champion de France juniors, l'année suivante. J'ai été propulsé superstar de la boxe après ma victoire olympique à Sydney en septembre 2000. je suis passé d'amateur, catégorie mi-mouche, à poids coq, côté professionnel.)*²

Ainsi, les traits caractéristiques du portraits physique et psychologique sont bien apparents dans ce texte de type descriptif ce qui justifie le choix adopté par le didacticien

Les traces de la description sont apparentes dans les autres types textuels, de part son souci des détails et son soutien aux autres types de texte, par les Moyens linguistiques qu'elle adopte , c'est ce qui est qualifié par l'hétérogénéité compositionnelle d'un texte.

4.2.3. Le texte explicatif

Ce type textuel est le type dominant dans le manuel scolaire de 3AM. C'est la catégorie de texte qui semble répondre au plus près aux exigences pédagogiques et scolaires, car il vise à construire et à expliquer des savoirs afin de les ancrer chez l'apprenant ce qui est la mission première de l'école.

Par définition ,le texte explicatif: « vise à faire comprendre un phénomène, un concept ou un processus en présentant des informations organisées logiquement et en recourant à des procédés de reformulation et d'illustration»³ une visée communicative déclarée dans le corpus de ce travail au sein de l'avant -propos du manuel de 3aAM: «il a pour but de développer tes compétences par une étude plus approfondie du texte explicatif»⁴

Si le type descriptif, vu auparavant ici, s'est longtemps associé au type narratif avant d'être autonome, dans la tradition antique, le type explicatif de son côté a été longtemps associé au type informatif. Ce qui a marqué cette dissociation et la primauté de l'appellation du type explicatif c'est la rigueur de ce dernier sur le plan de la présentation des idées et sur le plan linguistique plus soutenu que

¹ Manuel de 2AM.p.10

² Ibid

³ J -P,Cuq. I,Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. 2005.p.160

⁴ Manuel de 3AM. p.3

celui de l'informatif. D'ailleurs, le type explicatif est présent en premier lieu dans les manuels scolaires, les ouvrages de spécialité notamment scientifiques, les encyclopédies et les dictionnaires.

La fonction principale du type explicatif est d'éclairer l'apprenant et lui faire comprendre un phénomène, un processus, un fonctionnement ou tout simplement une notion, selon une organisation d'informations explicite et logique «*Le texte explicatif a pour fonction principale de faire comprendre un phénomène, un fait ou un fonctionnement en organisant les informations* »¹

Sa visée communicative, donc, c'est d'expliciter des informations à un lecteur (apprenant) afin de lui faciliter l'appropriation des savoirs de manière objective. Il permet, de ce fait, d'organiser un savoir, peu ou mal connu du lecteur, et de clarifier des notions et concepts complexes par le biais de procédés linguistiques ou autres.

Le type explicatif est structuré selon un plan de 03 phases: une phase de questionnement, une phase de développement et une phase conclusive.

La phase de questionnement est la phase introductive, contient le sujet ou la question posée: «*La construction d'une phrase interrogative permet de souligner clairement la question posée*»² ce questionnement peut être aussi formulé indirectement et de façon explicite ou implicite.

Puis la phase de développement qui se compose de deux parties aussi: une phase d'explication qui relève de la description du sujet à décrire et une phase d'illustration appelée aussi phase de démonstration où il est question de concrétiser l'explication proprement dite par des exemples concrets. C'est la partie du type descriptif qui contient les éléments de la description et qui apporte concrètement une ou des réponses(s) directe(s) au questionnement de la phase introductive.

La phase conclusive vient à la fin du texte explicatif pour clore, récapituler, synthétiser et /ou résumer les éléments explicatifs et peut permettre à une extension du savoir acquis pour s'ouvrir sur d'autres informations.

Les mêmes principes de base du type explicatif tels définis par Adam sont repris en didactique et sont, car le texte explicatif:

«*se caractérise par une volonté de clarification: il ne se contente pas de présenter des faits, mais cherche à en construire l'intelligibilité en les reliant entre eux par des relations logiques explicites. Cette organisation repose sur des opérations discursives telles que la définition, la mise en relation causale, l'illustration par l'exemple ou la reformulation, qui orientent le lecteur dans la compréhension du phénomène traité*»³

Ces principes de base sont représentés explicitement dans le texte explicatif et sont guidées par la finalité explicative de comprendre un phénomène, de le clarifier selon une progression logique et cohérente ; l'objectivité et la neutralité

¹ J -M,Adam, *Les textes : types et prototypes*, Nathan, Paris , 1992, pp. 23 -24

² C, BOUTHIER. et al, *Livre du professeur*, Nathan, Paris,2001, p.14.

³ J -M, Adam, 1992, *les textes: types et prototypes*. Op. Cit p.36

est aussi un des principes de base du type explicatif car il vise à faire comprendre non à échanger sur les jugements de valeur.

La présence usuelle des procédés explicatifs dans le type explicatif comme : la définition, l'exemple, la reformulation, la comparaison, le contraste l'analyse l'énumération, et d'autres marqueurs non linguistiques comme: le dessin, l'image, la photo...

Le type explicatif adopte un lexique notionnel et précis, parfois technique ou même scientifique qui est bien sur adapté au texte et au thème traité, nous avons l'exemple du manuel de 3AM, et où le type explicatif qualifie les 03 projets entiers qui structurent ce manuel scolaire. Il est présent par des textes supports de lecture et des activités linguistiques, pour des fins différentes que le concepteur assigne. A titre illustratif, le texte.2 présenté comme texte de lecture, il est tiré du dictionnaire Larousse

(les séismes sont des manifestations de l'instabilité de la terre. Un séisme ou u tremblement de terre, est une secousse brutale de l'écorce terrestre qui se produit à partir d'un point, le foyer, situé en profondeur).¹

Les temps verbaux dominants dans ce type sont le présent de vérité général qui lui sied bien car il a pour objectif d'exprimer des faits valables de manière générale.

Un autre texte support de lecture en p.126 intitulé *De la T.S.F à la radio* pour attester ce que nous avançons:

(plusieurs expériences menées simultanément dans différents pays ont donné naissance à la radio[...]) qui marque visiblement la 1ère phase qui est la phase introductive, qui pose un questionnement indirecte ici sur la radio.

Pour passer dans ce texte explicatif aux différentes explications dans la phase de développent ainsi dans ce texte

([...] C'est en 1888 que l'Allemand Hertz prouve l'existence d'ondes électromagnétiques. Un récepteur est alors mis au point, puis l'antenne est inventée. En 1895, Macaroni réunit ces techniques de transmission par les ondes et fabrique un appareil de T.S.F (télégraphie sans fil).

A partir des années 1930, la T.S.F est appelée «radio». les premières émissions de radio ont lieu vers 1920.

C'est dans un studio d'enregistrement que les émissions sont réalisées par une équipe de journalistes, d'animateurs et de techniciens. La voix et les sons sont transformés en signaux puis en ondes. Les ondes sont envoyées dans l'espace à la vitesse de 300 000 km/s par le biais d'une antenne émettrice. Le poste de radio familial reçoit les ondes et les transforme en sons[...])

La phase conclusive est apparente dans ce passage qui marque la clôture de cet extrait de l'encyclopédie vivante:

([...] le développement de l'audiovisuel au XXème siècle a bouleversé l'information... et notre vie quotidienne.)²

¹ Manuel de 3AM.p.60

² Ibid

4.2.4. Le texte injonctif

Dans ce qui suit nous nous attarderons sur 02 autres types textuels qui se rattachent de près au type explicatif et qui sont le type prescriptif et le type informatif, et nous allons essayer d'étayer chaque type textuel selon qu'il apparaisse dans nos manuels .

Rappelons que dans ce corpus, il est question de 06 projets pédagogiques dans le manuel de 1AM, les 03 premiers projets traitent du type narratif, selon qu'il apparaisse dans le récit, le conte ou la BD. S'ensuivent 03 projets qui traitent, successivement dans l'ordre, de ce qui est appelé communément les textes d'idées, et qui regroupent les textes des types: prescriptif, informatif et argumentatif :« *les textes d'idées regroupent les discours qui visent à expliquer, commenter ou argumenter à propos du monde*»¹ . les types présentés sont catégorisés, donc, selon leur visée communicative.

Le choix du didacticien ici de l'appellation : type prescriptif, est compréhensible car c'est une désignation d'ordre didactique, donc relatif au manuel et au programme scolaire, alors que celle de l'injonctif est un terme plutôt théorique et qui tient son origine de l'approche linguistique notamment en linguistique textuelle.

De ce fait, le type prescriptif dans ce manuel est synonyme du type injonctif , et se définit comme tel. Il a pour fonction communicative principale de faire agir le destinataire ou le lecteur tout en lui indiquant les actions qu'il doit accomplir Charaudeau avance que les types injonctifs : «*visent à orienter le comportement du destinataire en lui prescrivant une manière d'agir*»² c'est pourquoi il est présent dans les consignes fréquemment en classe dans les consignes d'exercices et d'examens ainsi que les protocoles d'activités en expériences, ou en projets, aussi dans les notices, les modes d'emploi, les recettes, les catalogues , les instructions de sécurité , les lois, les publicités, les affiches ...

L'organisation du type prescriptif en 03 moments cruciaux, l'introduction a pour objectif de présenter et déclarer l'objectif de l'action à accomplir. Ce qui est explicable dans le texte « *le gâteau aux poires*» par l'étape des ingrédients

(Ingrédients:

-300 gr de farine

-03 œufs

-4 poires

-1 demi verres de sucre

-150 gr de beurre

-3 cuillères à soupe de lait

-1 sachet de levure [...])³

Le développement est le moments de s'attarder sur les détails et les étapes à suivre d'une façon ordonner afin de réaliser les actions de manière claire. ; donc, le guider dans l'accomplissement de cette injonction, ce qui se présente

¹ P, Charaudeau, . *Langage et discours*, ed. Hachette, Paris, 1983, p.57

² P,Charaudeau. *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette. Paris. 1992.p. 642

³ Manuel de 1AM.p.130

effectivement dans l'extrait de la préparation dans le texte de « *le gâteau aux poires*»:

([...] *Préparation:*

- *Mélanger la farine , le sucre et la levure dans une terrine avec la spatule.*
- *Ajouter les œufs, le lait et le beurre fondu préalablement.*
- *Éplucher les poires , les couper en morceaux, enlever les pépins.*
- *Disposer les poires dans un moule beurré.*
- *Verser le mélange sur les poires.*
- *Faire cuire au four chaud pendant 30minutes.)*¹

La conclusion dans le type prescriptif est une récapitulation des points essentiels évoqués en développement afin d'assurer la bonne exécution des consignes données.

Les principes sur lesquels se base le type prescriptif sont, bien sur, l'injonction ou la recommandation, par l'organisation de(s) action(s) destinée directement au destinataire et ce par le biais de consignes claires et surtout ordonnées, autrement dit donner des ordres, des consignes claires et précises au destinataire pour effectuer une action ou un comportement

Cet ensemble de consignes pour réaliser un gâteau, avec des verbes mis à l'infinitif pour indiquer une valeur impérative et qui marquent clairement et sans ambiguïté une progression des étapes à suivre par les destinataire afin d'effectuer une action ce qui est un procédés textuel fréquent dans le type prescriptif : « *l'infinitif est fréquemment utilisé pour exprimer l'ordre ou l'interdiction, notamment dans les consignes et les règles* »².

D' autres indices textuels caractérisent le type injonctif comme: le recours au mode de l'impératif en conjugaison des verbes, et le recours aux verbes d'obligation: devoir, falloir; et en syntaxe la concision des phrases (courtes et directe) orientées vers l'accomplissement nette et précise de l'action.

Les organisateurs logiques et temporels pour indiquer l'ordre des actions tels que : d'abord, ensuite, puis, enfin, avant de, après avoir ...

Tout comme le type prescriptif, le type informatif est représenté par un seul projet pédagogique dans le manuel de 1AM. Comme nous l'avons précisé auparavant, dans la partie consacrée au type explicatif, une confusion s'est longtemps installée entre ces deux types textuels, ce qui les a distingué c'est justement la rigueur du type explicatif, car le texte explicatif en plus de présenter des informations sur un phénomène par exemple, il explique leur fonctionnement pour faire simple, le type informatif se limite à la transmissions des informations ou des faits, alors qu'au-delà de ça, le type explicatif vise à installer des relations logiques afin de faciliter la compréhension d'un élément, un phénomène au destinataire ou au lecteur .

Le texte informatif se distingue « *en ce qu'il vise avant tout de transmettre des données organisées, sans chercher à influencer ou persuader le lecteur* »³ sa

¹ Ibid

² G., Riegel. J -CH, Pellat. , R, Rioul. *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris, 1994, p.268

³ B, Combettes. R, Tomassone, *Le texte informatif: aspects linguistiques*, De Boeck Wesmael, Bruxelles, 1988, p.6

visée communicative est, donc, que cette transmission des connaissances et des informations se face de manière objective et neutre.

L'organisation du type informatif ressemble à celle du type explicatif mais n'est pas identique, Chartrand avance : « *l'organisation du texte informatif vise à structurer les informations de façon logique et progressive, afin que le lecteur puisse en saisir aisément le sens et l'essentiel* »¹, ce qui est représenté dans le manuel de 1AM par cet exemple illustratif dans le texte *A chacun son toit*², et où il est question d'informer sur les types de maison dans le monde; l'information y est hiérarchisée et organisée par l'emploi des chiffres ou, comme dans cet extrait, l'alphabet en majuscules: A, B

(A - des maisons à travers le monde

Pour se protéger contre le soleil, le froid, la pluie, la neige et pour se mettre à l'abri, les hommes ont construit des habitations très différentes selon les pays.

Certaines sont en pierre ou en béton (les immeubles), d'autres en bois (les chalets) ou en terre. Il y en a même en paille (les huttes) ou en glace (les igloos).

B - A chaque région un type de construction et de matériaux.

En Afrique du nord, les maisons n'ont pas d'ouverture sur l'extérieur et sont organisées autour d'un patio. Cela permet de se protéger de la chaleur. En Asie, les Mongols, peuple de nomades, habitent dans des yourtes, sortes de tentes faciles à transporter.

Les peuples sédentaires fabriquent des maisons en pierre ou en bois; les murs qui reçoivent les vents dominants n'ont pas de fenêtre. S'il neige beaucoup dans la région, les toits sont très pentus pour que la neige ne puisse pas s'y accumuler.

*Certains construisent leurs maisons sur des pilotis pour se préserver des rongeurs, et surtout des inondations. Ils gardent les terres pour les cultures.)*³

Le type informatif se distingue par cette organisation du plus général au plus précis dans la présentation des informations « *les textes informatifs se distinguent par une présentation organisée et hiérarchisée de l'information. Le contenu informatif est livré sous forme d'exposé didactique, de pseudo - narration, de questions -réponses ou d'activités à réaliser* »⁴ c'est pourquoi ce type de texte se trouve surtout dans les articles journalistiques de presse, les faits divers les articles d'actualité, aussi dans les sites éducatifs, les encyclopédies en ligne...

A titre d'exemple, dans le manuel de 1AM le texte de « *des nuages à la neige* » qui traite du cycle de la neige présenté dans la section lecture complémentaire :

(1- *l'eau dans la nature*

¹ S -G, Chartrand, *L'écriture informative et argumentative*, Presses universitaires de Namur, Namur, Belgique, 2006, p.45

² Manuel de 1AM, p. 140

³ Ibid

⁴ A -M, Dionne, Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves? Choix et conceptions des enseignants, Revue des sciences de l'éducation, Québec, Canada, 2015, pp. 431 -455

L'eau dans la nature peut exister sous trois états: l'état liquide comme l'eau que l'on verse pour boire, solide comme dans la glace ou la neige, vapeur comme dans l'air.

2- Les nuages

Sous l'action du soleil, l'eau des lacs et de la mer s'évapore : cette vapeur d'eau est invisible. Une fois en altitude, cette vapeur se refroidit et se condense en minuscules gouttelettes d'eau. Elle forme les nuages [...])¹

Comme la fonction communicative principale du type informatif est de présenter des informations, les marqueurs d'objectivités alors sont d'ordre indispensable tels que: il est observé que, les résultats montrent.. en conjugaison, le présent de vérité générale est le temps dominant. Les connecteurs logiques neutres y sont usuels comme d'abord, ensuite, de plus, en outre.. Le lexique adopté est spécialisé et précis notons aussi la présence des schémas, tableaux, graphiques pour renforcer l'information dans les paragraphes ou les différentes parties du type informatif qui sont généralement titrés, numérotés ou illustrés.

4.2.5. Le texte argumentatif

Pour continuer dans cette même optique, et sous l'égide des types de textes d'idées , nous allons nous attarder sur le texte de type argumentatif.

Le manuel de 1AM offre une définition claire de ce type textuel dans l'activité *Retiens*, car c'est le type étudié au 6ème projet de ce manuel, et clôture ,par ce type textuel, le programme de FLE de ce niveau et marquer ensuite, le passage en 2AM: *«un texte argumentatif est un texte dans lequel on exprime un avis sur une réalité donnée. Ce point de vue est suivi d'arguments, c'est à dire de preuves apportées pour justifier son choix et convaincre les autres qu'on a raison »²* , c'est , d'ailleurs, ce qui marque son importance pour le didacticien et le concepteur des manuels, et légitime sa présence dans deux niveaux du Moyen : en 1AM et en 4AM , les deux limites du cycle Moyen .

L'argumentation apparaît, aussi ,comme l'objectif d'apprentissage d'un programme entier du manuel de la 4AM, où il est question que l'élève *« découvrira les relations que l'argumentation entretient avec les autres types de textes»³* , autrement dit l'argumentation sous toutes ses facettes avec les autres typologies textuelles étudiées dans les autres niveaux du Moyen .

De plus , ce manuel offre, également, une définition du type argumentatif selon son intention : *« le texte argumentatif a pour but de présenter un point de vue soutenu par un certain nombre d'arguments. Ces derniers sont eux -mêmes soutenus par des exemples.»⁴*

¹ Manuel de 1AM, p.157

² Ibid , P.176

³ Manuel de 4AM, *Avant -propos*, p .3

⁴ Ibid , p.156

Le principe de base, donc, du type argumentatif est sa visée persuasive « *l'argumentation est le processus par lequel on cherche à convaincre quelqu'un par le raisonnement, et non pas la force* »¹.

Cette orientation de convaincre et /ou persuader le destinataire à adopter un point de vue ou à changer d'avis, une opinion ou carrément une thèse, tient sa place dès l'émergence de l'Homme, car par le fait d'argumenter, l'être humain est amené à communiquer et à justifier ses choix, voire à prendre des décisions individuelles ou collectives.

Rappelons, quand -même, que c'est la tradition antique d'Aristote, Platon et Cicéron qui est à la base des études sur l'argumentation, et qui durent jusqu'à nos jours, ce qui l'assimile à la rhétorique. D'ailleurs, les études en linguistique et en didactique des langues s'y sont inspirées et plusieurs théoriciens lui ont consacré plusieurs études dont : Ph. Breton, J -M Adam, J. Dubois ...

Breton cite : « *l'argumentation représente un des Moyens utilisés pour convaincre et dont la spécificité est de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication* »² . L'argumentation est, donc, un procédé langagier concret que l'on retrouve en plus de la vie quotidienne, dans la littérature, les poèmes, les chansons, les correspondances, les lettres diverses, les différents discours politiques, les messages publicitaires, les débats médiatisés. elle est présente partout où la réflexion humaine est amenée ou appelée à faire face.

Ce qui justifie sa place, dans le corpus de ce travail, et le fait qu'elle soit mise comme objectif privilégié dans tout le contenu de ce programme du FLE, et où le didacticien lui consacre un manuel en entier dans le niveau important qui est la 4AM, un niveau décisif qui marque le passage de l'élève du cycle Moyen au cycle Secondaire.

Les 03 projets du manuel s'organisent comme suit:

Le projet 1 . *Réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement*

Ce projet consacre les 03 séquences à argumenter en expliquant:

Seq. 1. Pour justifier un point de vue

Seq.2. Pour faire prendre conscience

Seq.3. Pour témoigner

Le Projet 2. *Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récits et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant.*

Ce projet consacre les 03 séquences à argumenter en racontant:

Seq.1. Argumenter dans le récit de science -fiction

Seq.2. Argumenter par le dialogue

Seq.3. Argumenter dans la fable

¹ CH, Perelman, L, Olbrechts -Tyteca, *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique* , Presses Universitaires de France, Paris, 1958, P. 12

² P. Breton, *L'argumentation dans la communication* , Éditions La Découverte, Coll. Repères, Paris , 1996, p.3

Le projet 3. Créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens, dont le thème est «Faites découvrir votre pays».

Ce projet consacre les 02 séquences à argumenter en décrivant:

Seq.1. Décrire pour inciter à la consommation (la publicité)

Seq.2. Décrire pour inciter à la découverte (le reportage)

Cet assemblage, des différents types textuels au type argumentatif, est un choix qui n'est pas anodin du didacticien. Il l'explique, d'ailleurs, dans l'avant-propos du manuel en s'adressant directement à l'élève: *« tu découvriras les relations que l'argumentation entretient avec les autres types de textes»*¹.

A titre d'exemple, nous citerons, l'entremêlement du type textuel explicatif au type argumentatif, le didacticien avance dans la manuel de 4AM en rubrique Révisions:

*« on peut retrouver les trois types d'explication dans une argumentation»*² et cherche à rappeler encore une fois à l'apprenant que chaque type de texte n'est pas isolé des autres types, et que la typologie textuelle fonctionne par dominance et par complémentarité; ce qui est illustré dans le texte d'Albert Jacquard dans la rubrique *grammaire pour lire et écrire*:

*(Beaucoup de gens rapportent, de très bonne foi, avoir vu des soucoupes volantes. Les témoignages sont parfois si semblables qu'une enquête est décidée. Le plus souvent, on trouve la cause de ce que tous ces gens ont cru voir; parfois, c'est un phénomène météorologique, d'autres fois, le passage d'avions dans une zone où ils sont rares. Mais, c'est vrai, quelques cas restent inexplicables, sans doute provisoirement. Personnellement, je n'y crois pas beaucoup; je pense que, si vraiment des êtres venus d'ailleurs avaient voulu explorer notre planète et entrer en contact avec nous, ils se seraient manifestés autrement que ne le rapportent ces témoins)*³.

Il est important de mentionner que pour affirmer qu'un texte soit de type argumentatif, la présence des caractéristiques suivantes est impérative: *«le texte argumentatif se caractérise par le problème posé, la thèse défendue, la thèse réfutée, les arguments, les exemples et les procédés de persuasion»*⁴

Le thème: c'est le problème posé , ce que nous retrouvons traduit par la question suivante après chaque texte de lecture du type argumentatif dans ce manuel: *« de quoi s'agit il dans ce texte?»*

Aussi, pour l'identification du type argumentatif nous avons la thèse : qui peut être défendue ou réfutée, et les données (appelées aussi prémisses): ce sont des positions de départ, qui forment des croyances partagées par tous; s'ensuivent les procédés de persuasion qui doivent figurer dans le texte argumentatif, et d'où il tient son appellation : les arguments.

¹ Manuel de 4AM , p.3

² Ibid , p.22

³ Ibid , p.16

⁴ Adam . J -M. op.cit. 2002.p.181

Les arguments: sont les raisons qui forment une série d'idées avancées par l'auteur du texte , pour convaincre le destinataire ou l'interlocuteur de son point de vue afin de le persuader à l'adopter et changer d'avis, appelés en p. 183 du manuel de 1AM: *les arguments du pour et les arguments du contre*. Les arguments sont présentés par le biais des exemples qui les illustrent avec des faits concrets .

Par définition, un argument selon Breton: « *est un discours destiné à faire partager une opinion en s'appuyant sur des raisons jugées recevables* »¹ , une insistance sur la fonction persuasive notamment dans le domaine scolaire, un argument n'est pas seulement un mot ou une phrase isolés ou une juxtaposition d'idées, c'est plutôt une construction langagière structurée, qui vise à interpeller le destinataire pour lui faire adopter un point de vue donc à adhérer à l'avis du destinataire ou du texte , une sorte d'engagement explicite ou implicite, selon des éléments logiques, rationnels néanmoins subjectives. Pour la reconnaissance et / ou l'introduction des arguments dans le texte, le didacticien en manuel de 1AM offre cette affirmation: «*Les arguments sont souvent introduits par des verbes d'opinion, des verbes d'attitude*»², ce sont , donc, des marqueurs textuels pertinents du type argumentatif.

Les 02 plans du type argumentatif qui sont présents dans le programme du FLE sont: le plan inventaire et le plan thèse /antithèse /synthèse : « *l'enseignement de l'argumentation vise à permettre aux élèves de maîtriser des formes d'organisation du discours qui rendent leurs prises de position compréhensibles et défendables dans des situations de communication scolaire et sociale* »³ ces formes d'organisation sont les plans et qui constituent des outils scolaires qui permettent aux élèves de structurer leurs arguments pour leur permettre d'explicitier leur raisonnement .

Le plan simple dit plan inventaire: est un plan du texte au type argumentatif basé sur une organisation qui permet d'additionner des arguments convergents afin de renforcer une thèse de façon progressive exemple le texte dans le manuel....

Tandis que le plan thèse /antithèse /synthèse : c'est un plan qui cherche à instaurer une dynamique de communication entre arguments dans le même texte, ce qui amène l'élève à renforcer le raisonnement logique et le choix des points de vue.

Ce plan s'appuie sur la confrontation des différents arguments , des prises de positions divergentes, pour amener le destinataire à la fin à adopter une opinion bien distincte. Cette stratégie persuasive est fréquemment utilisée au milieu scolaire notamment dans les débats oraux en classe, dans les disciplines où figurent des comparaisons, et en FLE dans les texte de type argumentatif bien sur.

Ce qui est apparent dans des textes de base qui sont des textes fabriqués et adaptés au niveau des apprenant de 1AM. Les textes sont sous forme de cartes,

¹ P.Breton. *L'argumentation dans la communication*. Paris: La découverte. Op. Cit. 2003. P.6

² Manuel de 1AM , p.176

³ J, Dolz. B, Schneuwly. 1998. *Pour un enseignement de l'oral et de l'écrit. Initiations aux genres formels à l'école*. ESF. Paris. 1998.p.75

en Seq. 2 par exemple le texte *Donner son avis pour ou contre*, qui justement témoigne de la présence des 02 thèses de l'argumentation: le pour / le contre , pour formuler à la fin une synthèse .

Pour illustrer, l'introduction du texte argumentatif *Cartable et sac à dos*, et des deux thèses (pour ou contre) est la suivante:

*(Le journal de Mickey a demandé à ses jeunes lecteurs leur avis sur le cartable et le sac à dos. Celui -ci a reçu un impressionnant courrier et des avis partagés: 60% préfèrent le cartable; les 40% restant avouent une passion pour le sac à dos [...])*¹

L'avis pour le cartable , donc, contre le sac à dos, les arguments et les exemples y sont inclus et présentés dans le texte comme suit:

([...])

Cartable

AURÉLIE, PARIS

"Je suis pour avoir un cartable pour l'école. Dans un cartable, tout est trié, bien rangé, classé tandis que, dans un sac à dos, c'est entassé" fouillis". Alors, quand on a beaucoup d'affaires à transporter et que l'on veut rester ordonné, il vaut mieux un cartable." [...])

Les avis pour le sac à dos , donc , contre le cartable sont présents sous forme de carte aussi avec les exemples pour appuyer les arguments:

([...])

Sac à dos

EMMA, EVRY

Tout d'abord, je voudrais te dire que je trouve ton journal méga-génial. Ensuite, je suis tout à fait pour le sac à dos. C'est vrai qu'il froisse un peu les cahiers, mais il est tellement plus cool!"

Sac à dos

AURÉLIE, FOURQUES

*"Je suis pour le sac à dos parce qu'il est plus grand qu'un cartable. J'entre en 6ème et je vais avoir beaucoup d'affaires à transporter. Aussi, si je dois faire un bon bout de chemin pour aller à l'école, le sac à dos est plus pratique et ne risque pas de déséquilibrer la colonne vertébrale. ")*²

Les textes de base présentés en lecture dans le manuel de 1AM sont , donc, sous forme de cartes pour expliquer les composantes de ce type: les arguments du pour, et du contre, la thèse , l'antithèse et la synthèse au final.

Dans le manuel de 4AM, le type argumentatif est représenté d'avantage sous forme de texte ou d'extrait , et ses caractéristiques y sont aisément identifiables par l'élève, que ce soit dans les textes de base en lecture compréhension ou dans les exercices d'accompagnement. Le didacticien et le concepteur du manuel proposent, dans ce cas, le type argumentatif entant que centre de l'apprentissage de ce niveau « *ce manuel prend en charge l'étude de*

¹ Manuel de 4AM p. 174

² Manuel de 1AM, p. 175

l'argumentation, tu apprendras à défendre tes opinions et à être convaincant pour agir sur le destinataire de ton discours»¹. Le texte en p.72 l'atteste:

(Quand arrive la fin du trimestre , certains élèves commencent à avoir peur des résultats qui figureront sur les bulletins scolaires. Quant aux autres, ils se disent que leurs parents seront sans doute plus réceptifs à leurs diverses demandes (s'inscrire à une activité de loisir, avoir de l'argent de poche...etc) quand ces derniers verront leurs bons résultats.

Les professeurs, eux, sont toujours déçus quand leurs élèves n'obtiennent pas de bonnes notes. Ils pensent qu'en expliquant les difficultés qu'ils rencontrent dans la compréhension d'une leçon ou dans une activité, les élèves peuvent les aider à trouver les Moyens qui permettraient d'améliorer leur apprentissage .)²

Nous avons essayé de faire un survol tantôt théorique, tantôt analytique des différents types textuels existants dans les manuels corpus, qu'ils soient: narratifs, descriptifs, explicatifs, injonctifs ou argumentatifs. Nous avons démontré que ce qui les distingue ce sont, justement, la visée ou l'intention communicative , puis l'organisation interne unique qui se manifeste par des marqueurs ou des indices textuels identificateurs propres à chaque type textuel indépendamment des autres.

Aussi, le fait que plusieurs types de texte s'amalgament dans un même texte, et que c'est la dominante d'un seul type sur les autres qui sera à la base de son appellation. La typologie textuelle dans nos manuels corpus est à la base de l'organisation des différents projets pédagogiques et offre par ce fait plusieurs situations de compréhension et de production du sens.

4.3. Typologie textuelle et développement des compétences

La notion de compétences langagières est une notion omniprésente en didactique des langues, et qui renvoie à l'ensemble des capacités permettant à l'apprenant de comprendre puis de produire des messages oraux et /ou écrits de manière adéquate, et ce selon des situations de communications variées. D'ailleurs, le dictionnaire terminologique de l'OQLF définit la compétence langagière comme « *L' ensemble d'habiletés et de connaissances liées au langage, permettant de comprendre et de produire différents discours*»³.

Les compétences langagières ne se cantonnent pas à la connaissance ou l'apprentissage simple des règles linguistiques et aux simples connaissances grammaticales , morphosyntaxiques et lexicales d'une langue étrangère, mais la dépassent pour interpeller d'autres composantes complémentaires comme: la composante sociolinguistique , discursive (pragmatique), textuelle, communicationnelle, culturelle, stratégique, interactionnelle... Ce qui relie la

¹ Manuel de 4AM.p. 3

² Ibid .p.72

³ Office québécois de la langue française. [https:// vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26544248/competence-langagier](https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26544248/competence-langagier)

compétence langagière, dans sa dimension théorique, à la communication traduisant sa pratique en terrain réel .

Cet usage réel de la langue s'effectue selon un objectif communicationnel assigné par le cadre d'apprentissage, qui peut être: le programme officiel, le manuel scolaire ou l'enseignant, et qui est dans le cas de présent corpus le didacticien ou le concepteur du manuel scolaire.

Selon le CECRL: « *les compétences langagières sont mises en œuvre dans la réalisation d'un certain nombre d'activités langagières* »¹ . Les compétences langagières apparaissent, donc, à travers ces activités langagières, appelées communément *les 04 skills*² en classe de langue et qui constituent les compétences fondamentales à développer chez l'apprenant , à savoir:

- Compréhension orale (CO)
- Compréhension écrite (CE)
- Production /expression orale (P /EO)
- Production /expression écrite (P /EE)

Ces activités correspondent aux actions de : écouter, parler, lire ou écrire , et demandent à l'apprenant de combiner plusieurs compétences en même temps. Concrètement, et en classe du Moyen en FLE, l'élève ne se contente pas de maîtriser le vocabulaire et la grammaire phrastique d'une langue , il sera amené à adapter ces connaissances basiques à un contexte, et à organiser ses idées voire essayer de trouver des stratégies pour se faire comprendre en langue étrangère, ce qui se construit un sens à travers la compréhension du message qu'il soit oral ou écrit, puis de produire des messages à l'oral comme à l'écrit en mobilisant des savoir -faire selon des situations de communication diverses

Dans les programmes scolaires, représentés ici par les manuels corpus(sujet de ce présent travail), les compétences langagières s'organisent selon une progression qui se base, essentiellement, sur la complexité croissante des types de textes proposés (car la base de l'organisation du programme) conjugués au niveau des apprenants .

Chaque typologie textuelle, présente dans les manuels corpus, mobilise des opérations linguistiques et discursives différentes pour contribuer à une construction progressive et organisée des compétences spécifiques en compréhension puis en production à l'oral comme à l'écrit. Les types de texte constituent, donc, un cadre adéquat pour la réalisation de ces compétences , qui peuvent être identifiées à travers les exercices d'application présents à la fin de l'étude de chaque type textuel, et ce par les différentes rubriques et une multitude de tâches conduites par des consignes proposées par le didacticien, afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés et déclarés dès le début du projet didactique. Il est utile de rappeler qu'une compétence réside dans l'appropriation des savoirs, savoir -faire et savoir -être pour résoudre une ensemble de situations -problèmes .

¹ Conseil de l'Europe. CECRL, *Cadre commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, 2001, chapitre 4.3 , p.13

² Les 04 skills constituent le socle de l'apprentissage des langues selon Brown. 2001. p.176

A noter que pour ce corpus d'analyse, et selon les directives du MEN, trois compétences langagières sont mises à l'avant dans ce programme du FLE, à savoir: les compétences linguistiques, communicationnelles et textuelles; ce sont des compétences transversales pour soutenir et enrichir les 04 skills chez l'élève, ce qui n'empêche pas la présence d'autres compétences langagières même si elles ne sont pas explicitement déclarées par les programmes officiels, c'est ce que nous allons essayer d'étayer dans ce qui suit .

4.3.1. Typologie textuelle et compétences linguistiques

Le document d'accompagnement destiné aux enseignants de 3AM définit que les compétences linguistiques : « *concernent le travail sur la langue. Il s'agit ici de réactiver et d'enrichir ses connaissances sur la langue* »¹.

Les composantes de la compétence linguistique , donc, sont : tous les éléments de la connaissance d'une langue comme: la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison des verbes. Ce qui est présenté dans la rubrique *Outils de langue* en dans le manuel de 1AM, et la rubrique *Grammaire pour lire et écrire* dans les manuels de 3AM et de 4AM; et le manuel indépendant des activités d'apprentissage de 2AM.

Ceci se manifeste, dans le cas de ce présent travail, à travers différentes activités langagières dans le manuels corpus , mobilisant la compréhension puis la production des discours, selon les différentes situations présentées et organisées dans le projet didactique, nous avons les rubriques *Vocabulaire, Grammaire , Orthographe* dans le manuel de 1AM, puis la rubrique *Grammaire pour lire et écrire* dans les manuels de 3AM et 4AM visant les compétences linguistiques .

Le didacticien propose un manuel de 2AM avec une architecture différente des autres manuels du cycle Moyen . Nous avons, désormais, un manuel des textes de base de la lecture et nous offre un manuel indépendant des activités liées au développement des compétences linguistiques spécifiques au type descriptif . Nous le trouvons sous l'intitulé *Le français en projets, les outils de la langue : vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison*.

Les compétences linguistiques se traduisent par la présence des notions relatives à la narrativité ,dans les activités ,accompagnant les textes narratifs de base ou d'exercices. Ces textes deviennent un prétexte pour introduire des propos spécifiques de la narrativité comme : *le narrateur, le récit, le conte, les situations (initiale, finale) , les événements, les péripéties, les personnages...*

Des notions que nous retrouvons, dans le manuel de 1AM, dans la rubrique *vocabulaire* par rapport à l'ancrage du lexique narratif , qui passe par la présence cette série de questions après les textes narratifs lus:

¹ MEN, *Document d'accompagnements des programme de la 3AM*. 2014. ONPS , p.37.

Qui? Fait quoi ?où ?quand? . Des questionnements pour trouver les éléments constitutifs du schéma narratif : les personnages, les actions (la succession des événements, le cadre spacio temporel), et qui forment un des principes fondateurs du type narratif.

Voici deux situations initiales de contes: lis puis complète le tableau

(a. il était une fois un jeune sultan, qui dans un palais féérique, menait aux côtés d'une épouse aussi belle qu'intelligente, une existence somptueuse de réceptions éclatantes et de générosités royales envers les malheureux.

b. l'on raconte qu'aux temps anciens, vivait une veuve entourée de ses sept enfants. Elle était très pauvre et sa tâche était rude. Le jour, elle travaillait pour autrui, la nuit, elle travaillait pour elle.)¹

<i>Quand?</i>	<i>Où?</i>	<i>Qui ?</i>	<i>Fait quoi?</i>

Par rapport à la reconnaissance du champ lexical du conte , une consigne telle que:

Recherche dans les contes que tu as lus tout ce qui renvoie au vocabulaire du merveilleux²

Ce qui vise la compétence linguistique par l'enrichissement du bagage langagier chez l'élève en l'initiant à une batterie de mots, expressions, groupes nominaux relevant du champ lexical du conte, qui relève du texte du type narratif et servent à informer sur la situation, introduire les personnages et le héros dans le récit.

Aussi, la présence d'une autre consigne dans l'activité *Grammaire* , dans le manuel de 1AM, où il est question de trouver les mots de même famille :

Cherche trois mots de même famille que: narrer, conte, ami, encourager.³

Pour introduire le lexique de la narration, le concepteur du manuel a recours aux termes comme *personnage, héros, héroïnes* , dans les différentes consignes:

Dans ce conte, qui est le héros ou l' héroïne?

Combien y a-t-il de personnages principaux?

Aussi, la compétence linguistique se manifeste par exemple dans l'activité *Orthographe* qui vérifie la différenciation entre nom propre et nom commun (en relation avec l'identification des personnages dans la narration), ainsi que la présence des Initiales dans les noms propres comme: le nom du Renard et du Corbeau, dans la fable de J. De La Fontaine *le Renard et le Corbeau* qui sont des noms à la base communs, mais prennent une majuscule pour désigner le nom propre du personnage qui les incarne, ce qui est un procédé connu sous la personification du personnage animalier dans le type descriptif.

¹ Manuel de 1AM. P-p.71 - 72

² Ibid .p .76

³ Ibid. P66

Cette même notion est également présente dans les autres typologies textuelles, nous citons à titre illustratif, au niveau du type descriptif, où des substituts ou les noms de désignation dans l'exercice de l'activité *Vocabulaire*¹ :

Nous trouvons

la consigne: Trouve ce qui est désigné par les expressions suivantes:

un félin , un animal domestique, un canidé, un mammifère, un ami fidèle, un bon gardien, un berger allemand, il

Il est à noter que pour chaque activité langagière spécifique une règle encadrée, écrite avec caractère en gras , est mise à la fin de la section comme:

*Les noms pour désigner quelqu'un ou quelque chose : On désigne quelqu'un ou quelque chose en utilisant les noms propres, les noms communs , les groupes nominaux, les pronoms personnels. Ces mots renseignent sur la nature de la personne ou de la chose.*²

Les adjectifs qualificatifs et les expansions du nom sont présentés par des activités d'apprentissage dans nos manuels , mais sont explicités d'avantage dans le manuel de 2AM, où le didacticien les introduit comme appui linguistique, car appartenant aux caractéristiques du type descriptif. Les consignes sont claires, tout au long dans les manuels corpus, à titre d'exemple nous citons:

Compte le nombre d'adjectifs dans chaque groupe nominal

Complète les phrases suivantes par l'adjectif qualificatif qui convient

*Cherche dans le dictionnaire la signification des adjectifs suivants*³

Le vocabulaire technique relatif à l'explication et au définition est présent notamment dans le type explicatif , ce que nous trouvons dans le manuel de 3AM représenté par exemple dans l'activité *Découverte* de la séquence *Grammaire pour lire et écrire* l'extrait de *la fabrication du Papyrus* (*La tige du papyrus est d'abord coupée en tronçons, puis la moelle est débitée en fines lamelles empilées l'une sur l'autre.*

Puis, deux couches ainsi superposées sont battues avec un maillet pour qu'elles adhèrent entre elles. Le papier obtenu est séché et lissé.

Le papier est enfin découpé en rectangles aux contours nets.

Pour confectionner un rouleau, il faut une vingtaine de feuilles.

*Un des plus longs documents mesure près de 58 mètres.)*⁴

Ce textes est suivis des consignes suivantes :

Décris les 03 étapes de la fabrication du papyrus

Nomme chaque étape,

Remplace le nom «couches» par «paquets»,

¹ Manuel de 2AM. *Les outils de la langue*, ONPS, p. 3.

² Ibid

³ Les exemples sont extraits du manuel de 2AM.

⁴ Manuel de 3AM .p.130.

Remplace le mot «papier» par «pâte». Dans cette suite conductrice , menant l'élève dans sa reconnaissance du vocabulaire spécifique de la définition , sa réactivation du lexique spécifique de la définition et de l'explication , qui forment les bases de reconnaissance du type explicatif.

Une autre activité dans la même séquence, où il est question de relever des abréviations de l'extrait p.131, puis de donner le sens aux sigles :

Donne le sens des sigles suivants: C.E.M, B.A.C, T.P, T.D, T.S, E.N.S, E.N.A.

Dans le même registre des compétences linguistiques, la syntaxe phrastique et le passage de la phrase simple à la phrase complexe débute en 1AM, avec le type narratif par la reconnaissance de la notion du temps sur l'axe des temps, passant par la catégorisation des 03 groupes de verbes, puis l'insertion des temps de conjugaison pour chaque typologie textuelle, à savoir le présent de l'indicatif , le passé simple et l'imparfait comme étant les temps verbaux permettant la reconnaissance du type narratif. Exemple de consignes :

Retrouve les verbes conjugués et encadre-les

Écris l'infinitif des verbes et donne leur groupe

Écris les verbes mis entre () au présent de l'indicatif.

En Conjugaison, donc, un des critères de reconnaissance du type narratif est, justement, les temps verbaux, nous relevons certaines consignes dictées par le didacticien afin d'instaurer cette connaissance relative à la typologie narrative:

Souligne les verbes conjugués dans le récit et donne leur infinitif

Retrouve les verbes conjugués et encadre -les

Écris les verbes () au présent de l'indicatif

Souligne les verbes conjugués au passé composé

Souligne les verbes à l'imparfait

Aussi, en plus des exercices basés sur des phrases isolées, nous avons un exercice basé sur le texte , à titre indicatif et pour la reconnaissance de l'imparfait dans le type narratif, le texte suivant:

(Une fillette se débat dans un fleuve où nagent des crocodiles. Une agitation extraordinaire¹ règne au grand village de MOSSAKA, des femmes et des enfants sortent des cases, courent et partagent dans la boue qui leur monte jusqu'aux genoux...)

De même, en 2AM, nous constatons une continuité dans les apprentissages linguistiques qui est assurée, malgré la divergence de la forme des manuels à ce niveau. Le manuel des activités, permet plusieurs possibilités et pistes de travail par le nombre des exercices qu'il offre. Et comme critère de reconnaissance du type descriptif, ce manuel présente des textes dans les exercices basés sur des phrases mais plus d'exercices basés sur des extraits textuels, ce que nous trouvons par exemple dans la rubrique *Conjugaison*:

¹ Manuel de 1AM , p. 93.

*Mets les verbes au temps qui convient*¹:

(Depuis trois mois, nous (être) un de plus dans la maison et cela (provoquer) des changements dans notre vie. En effet, le bébé (prendre) plusieurs repas par jour et mes parents s'en (occuper) constamment.)

Aussi, dans le manuel de 3AM, pour la reconnaissance du type explicatif, nous trouvons les valeurs du présent de vérité générale et du présent de l'indicatif, tout comme il est présent dans le manuel de 4AM. Par exemple:

*(Elle nous donne l'éclairage, le chauffage et toutes les facilités de la vie moderne. Notre puissance est dans ces cuves. La matière nous vient de la mer fabuleusement riche. La mer contient tous les métaux que vous pouvez imaginer, même ceux que vous ne connaissez pas encore.)*²

Ce qui se manifeste, aussi, par la contribution des activités d'apprentissage sur deux autres temps de conjugaison à savoir: le futur simple et le futur antérieur, dans le manuel de 4AM. Le recours à l'enseignement de ces temps verbaux, dans le cadre du type argumentatif, se justifie par leur fonction majeure qui permet d'anticiper les effets d'une prise de position, et renforce, par ce fait, le discours argumentatif et permet de le structurer selon une logique persuasive.

A titre illustratif, nous avons les consignes suivantes :

Utilise les temps qui conviennent (futur simple et futur antérieur)

Laquelle de ces actions est antérieure à l'autre

Mets au futur simple les verbes donnés ente ()

Mets au futur antérieur les verbes donnés ente ()

A noter aussi, que les exercices en 3AM et en 4AM s'appuient sur des textes, à raison d'un exercice basé sur un texte pour chaque activité, ce qui est considérable par rapport aux exercices basés sur les phrases en la 1AM. Ce passage, de la phrase au texte, est significatif dans la mesure où l'objectif assigné par les concepteurs des manuels corpus s'oriente vers une progression graduelle des connaissances linguistiques, sur chaque type de texte : l'approche phrastique est dévalorisée au profit de l'approche textuelle, ce qui est un élément fondateur de la typologie textuelle.

Ajoutons à ce que nous avons avancé, les termes propres à l'argumentation comme : *arguments, thèse, exemples, synthèse...* apparaissent dans les différentes sections, du manuels de 4AM, à titre d'illustration:

Donne les raisons

Dégagez l'idée de prise de position

Dégagez les arguments et les exemples

*Retrouvez l'organisation du texte (le pour, contre, synthèse)*³

Nous trouvons, pour illustration, une suite d'arguments en faveur d'une défense d'opinion comme suit:

(Les animaux et les plantes contribuent à notre bien-être de trois façons principales. D'abord, ils fournissent une grande part des matériaux nécessaires à

¹ Manuel de 2AM, p.52.

² Manuel de 3AM, p.45.

³ Exemples pris du manuel de 4AM

la vie humaine: la quasi - totalité de notre alimentation.. en outre, ils constituent une source indispensable pour maintenir cette base matérielle de notre existence et pour éviter une régression générale vers des conditions de vie plus primitives. Enfin, la flore et la faune entrent pour une large part dans le plaisir que nous tirons de notre environnement, depuis nos distractions quotidiennes jusqu' à l'émerveillement que nous inspirent la beauté du monde naturel et les mystères de l'univers.)¹

Le type textuel devient, donc, un prétexte pour installer et ancrer des compétences linguistiques diverses. Ce sont des compétences spécifiques à chaque typologie textuelle, susceptibles d' être réactiver par l'élève à chaque situation d'apprentissage semblable. Nous mettons en annexe une grille récapitulative des différents apprentissages linguistiques présentés dans les manuels corpus²

4.3.2. Typologie textuelle et compétences communicationnelles

Dans le cadre de ce présent travail, le développement de la compétence communicationnelle est déclaré par le programme algérien. Les compétences communicationnelles : *«consistent en savoirs, savoirs -faire et savoir -être en situation»³.*

Ces compétences consistent à guider l'élève de la compréhension des messages linguistiques (appris en classe de FLE à l'oral comme à l'écrit) vers l'adaptation de ces messages dans différentes situations de la vie réelle au quotidien, dans le milieu scolaire ou autre.

Les composantes de la compétence communicationnelle: ce sont tous les éléments qui concernent le ton d'un type textuel comme: l'intention de l' auteur et sa visée, et la capacité que le texte offre ,au lecteur, pour réutiliser ces compétences dans d'autres situations, lieux , contextes communicationnels différents.

Nous avons essayer de répertorier les compétences communicationnelles dans les manuels corpus , selon qu'elles apparaissent dans le document officiel des programmes du cycle Moyen , dans des grilles pour chaque manuel scolaire.

En 1AM , la grille récapitulative des différentes compétences communicationnelles à instaurer selon les programmes officiels est la suivante

Niveau	Compétences communicationnelles	
	<u>À l'oral</u> Compréhension/ expression	<u>À l'écrit</u> Compréhension/ expression
1AM	Écouter / Comprendre puis transmettre à l'oral un message relevant de la typologie narrative. La	Lire / comprendre puis produire à l'écrit un message relevant de la typologie narrative. La

¹ Manuel de 4AM, p.30.

² Voir annexe

³MEN, *Document d'accompagnement des programmes du Moyen*, ONPS, 2004, p.36

	construction de sens à travers l'identification des thèmes, personnages. Prendre la parole en classe et raconter un récit, une histoire suivant des suites des événements logiques et chronologiques, avec l'identification des personnages. Raconter à l'oral	construction de sens à travers l'identification des thèmes, personnages. Produire l'écrit, en classe, et raconter, à l'écrit, un récit, une histoire suivant des suites des événements logiques et chronologiques, avec l'identification des parties de la narrations comme: l'organisation interne du type narratif, les schémas narratifs et actanciels, la succession des événements, la dynamique des personnages. Raconter à l'écrit
--	--	---

Tableau n°6 . Les compétences communicationnelles en 1AM

Selon cette grille, le didacticien trace une sorte de trajectoire pour l'enseignant et l'élève pour assurer ce passage de la compréhension de la narration et de ses caractéristiques vers la communication narrative. Le type narratif devient, alors, une ressource pour l'interaction où l'élève déploie ces connaissances dans le domaine de la narrativité dans des situations communicationnelles diverses, telles que: raconter un récit à ses collègues, des simulations et des jeux de rôles selon un conte lu, l'incarnation de personnages imaginaires dans une narration...

Ce qui est constatable par le recours à la langue dans une intention communicative, et où le didacticien engage l'élève, par les consignes qu'il propose, dans les activités d'apprentissage. A titre illustratif, nous trouvons que le didacticien, dans le manuel de 1AM, interpelle l'élève pour effectuer l'action principale du texte narratif qui est de *narrer ou raconter des faits*, et utilise, pour ce fait, la consigne suivante:

à ton tour, raconte l'histoire en t'aidant du tableau suivant
Imagine la fin du récit et raconte -la à tes camarades

Cette consigne est relancée, après chaque texte narratif de base, proposé dans le manuel de 1AM. Nous citons, le texte de «*Sophie en danger*» dans le manuel de 1AM qui atteste de cela, et où l'élève sera amené à comprendre l'histoire lue qu'il racontera autrement selon une grille donnée :

A ton tour de t'exprimer, raconte l'histoire ¹

1er moment	2ème moment	3ème moment
<u>Situation initiale</u> Mme de Réan et les enfants dans le bois	<u>Les événements</u> -Sophie aperçoit les fraisiers -Les chiens inquiets -Le loup s'approche de Sophie -bataille entre les loups et les chiens	<u>Situation finale</u> -les loups étranglés -les chiens heureux ²

Production de projet collectif *Imagine la suite de ton conte:*

-Avec tes camarades, vous allez reprendre la situation initiale de votre conte, et essayez de lui donner une suite en introduisant un élément qui modifiera cette situation et le fera avancer par une série d'actions

Pour vous aider, complétez le tableau ci-dessous

Le héros	Sa quête	L'objet magique	L'élément modificateur	Les actions
----------	----------	-----------------	------------------------	-------------

Toujours dans cette même dynamique, nous constatons, dans le manuel de 2AM, que la compétence communicationnelle, pour le type descriptif, se traduit par le fait d'ajuster la description en fonction du contexte, de l'intention et du destinataire.

Ceci est la grille récapitulative des compétences communicationnelles pour la 2AM:

Niveau	Compétences communicationnelles	
	À l'oral Compréhension/ expression	À l'écrit Compréhension/ expression
2AM	Écouter / observer(image) /comprendre puis transmettre à l'oral un message relevant de la typologie descriptive. La construction de sens à travers l'identification de la structure descriptive et de ses indices: la	Lire / observer(image) /comprendre puis transmettre à l'écrit un message relevant de la typologie descriptive. La construction de sens à l'écrit à travers l'identification de la structure descriptive et de ses indices: la

¹ Manuel de 1AM p.42.

² Ibid

	description du général au particulier, Prendre la parole en classe et décrire un personnage, un lieu, un objet, un animal suivant une suite logique, avec l'identification des procédés de la description. Décrire à l'oral	description du général au particulier. Produire en classe et décrire, à l'écrit, un personnage, un lieu, un objet, un animal suivant une suite logique, avec l'identification des procédés de la description. Décrire à l'écrit
--	---	---

Tableau n°7 . Les compétences communicationnelles en 2AM

Dans ce tableau , le programme dresse une progression logique de la manifestation de la compétence communicationnelle dans l'apprentissage de la description. Ce que nous pouvons constater par exemple dans l'utilisation du didacticien de cette consigne

Quelle impression te laisse cette description?

Une consigne qui interpelle l'élève après chaque texte descriptif , et l'incite à réfléchir, sur les différentes pistes possibles de communiquer sa compréhension du texte descriptif. Cette réflexion passe via une mise en situation explicite de l'élève, cela l'implique dans l'acte communicationnel. Il sera amené, donc, à adapter son discours descriptif(à l'oral comme à l'écrit) , à organiser ses idées et son message, afin de communiquer et interagir avec autrui sur ses impressions; il n'est plus simple lecteur mais s'implique et devient un acteur de son apprentissage.

Pour expliquer davantage, et à titre illustratif, le passage suivant où l'élève est sollicité après l'avoir lu , de le *réécrire pour donner l'impression de richesse et d'immensité afin de le présenter en groupe et dans le groupe de la classe:*

(mes tantes habitaient une petite maison sans étable et sans soupente. Dans un coin de la maisonnette trône un akoufi ventru que mes tantes n'ont jamais réussi à emplir. La toiture est basse, la porte n'a qu'un seul battant, la largeur de la courette ne dépasse pas la taille d'un homme et sa longueur est celle de la façade.)¹

Dans la même perspective de la compétence communicationnelle, la grille ci - dessous, qui apparaît dans le document du programme officiel de 3AM :

Niveau	Compétences communicationnelles	
	À l'oral Compréhension/	À l'écrit Compréhension/

¹ Manuel de 2AM .p.34.

	expression	expression
3AM	Écouter / comprendre puis transmettre à l'oral un message relevant de l'explication Comprendre puis transmettre à l'oral un message relevant de la typologie descriptive. La construction de sens, à l'oral, travers l'identification de la structure explicative la compréhension puis l'explication d'une situation, un fait, un document de la vulgarisation scientifique, un phénomène, une notice, un article, . Prendre la parole en classe et expliquer un fait social, scientifique suivant une suite logique, avec l'identification des procédés de l'explication. Expliquer à l'oral	Lire / comprendre puis interpréter /transmettre à l'écrit un message relevant de la typologie explicative. La construction de sens, à l'écrit, à travers l'identification de la structure explicative et de ses indices: la définition Produire en classe et expliquer, à l'écrit, un fait social, scientifique suivant une suite logique et l'identification des procédés de l'explication: la reformulation , la justification. Expliquer à l'écrit

Tableau n°8 . Les compétences communicationnelles en 3AM

Comprendre , reformuler, expliquer ou simplement définir un processus, un phénomène ou un mécanisme à autrui ,constitue l'objectif premier du didacticien dans cette grille. Un objectif à atteindre avec les élèves pour un but communicatif, où l'élève est amener à surpasser la compréhension seule du type explicatif . Il dépasse ce cadre, pour atteindre la transmission du message explicatif à d'autres, selon les bases étudiées (du type explicatif) , et en quelque sorte faire la vulgarisation de l'information dans des lieux différents (la classe, l'école, le club sportif...)

Nous le percevons concrètement dans le travail autonome que l'élève effectue face à la lecture, donc, face au texte explicatif dans notre cas. L'élève ,par une série de consignes, passera à faire une perception globale du texte , nous citons quelques consignes:

A votre avis, de quoi parle le texte?

A ton avis , l'auteur a-t-il donné toutes les explications concernant ce phénomène?

Explique, à tes collègues, un processus, un mécanisme, une procédure...

Une mise en situation de communication, sur le texte explicatif, se traduit par exemple dans le texte suivant sur *les énergies nouvelles*:

(les énergies dites «Nouvelles» , sont, en fait, anciennes pour la plupart. Si ces énergies sont naturelles et renouvelables en permanence, elles ne sont pas utilisées partout puisqu'elles sont liées aux agents physiques (vent, soleil, marées, chaleur de la Terre). ces énergies sont principalement destinées à la production de l'électricité.)¹

L'élève sera amené à lire, comprendre et expliquer le texte et à approfondir le sens par le recours aux différents documents: dictionnaire et Internet, de plus, à expliquer à ses collègues un phénomène naturel, social, scientifique ou autre, par exemple, en suivant les mêmes étapes du texte lu. La compétence communicationnelle se présentera ,donc, en classe ,et partout ailleurs, de document écrit à un autre , et d'une forme d'apprentissage en classe et d'ailleurs.

Dans la continuité, en 4AM, la compétence communicationnelle est davantage sollicitée dans les textes du type argumentatif, ce qui se traduit dans cette grille récapitulative:

Niveau	Compétences communicationnelles	
	À l'oral Compréhension/ expression	À l'écrit Compréhension/ expression
4AM	Écouter / comprendre puis transmettre à l'oral un message relevant de la typologie argumentative La construction de sens à travers l'identification de la structure argumentative et de ses indices: la thèse / l'antithèse, les arguments la synthèse . Prendre la parole en classe et argumenter et / ou convaincre / persuader, ou donner son avis / opinion à un public suivant une suite	Lire / comprendre puis interpréter /transmettre à l'écrit un message relevant de la typologie argumentative. La construction de sens, à l'écrit, à travers l'identification de la structure argumentative et de ses indices: la thèse / l'antithèse, les arguments la synthèse Produire en classe et expliquer, à l'écrit, un article de presse, un article d'opinion, une publicité suivant une

¹ Manuel de 3AM.p.146.

	logique, avec l'identification des procédés de l'argumentation: le raisonnement, la réfutation. Argumenter à l'oral	suite logique et l'identification des procédés de l'argumentation: la réfutation , le raisonnement logique , la persuasion. Argumenter à l'écrit
--	--	---

Tableau n°9 . Les compétences communicationnelles en 4AM

Dans ce prolongement, cette grille précise que des procédés de l'argumentation comme: l'identification des procédés de l'argumentation: la réfutation , le raisonnement logique , la persuasion sont un cadre privilégié de communication et ce de part leur utilisation dans d'innombrables situations de communication dans la vie quotidienne, telle: le message publicitaire, l'article dans la revue de l'école, le choix d'un article à acheter et pas de l'autre, l'adoption d'une opinion plutôt que d'une autre...

Le manuel de 4AM, le texte argumentatif constitue un cadre privilégié pour le développement de la compétence communicationnelle , car il suppose ,dans un premier temps, que l'élève est susceptible de comprendre l'organisation d'un raisonnement argumentatif dans un texte lu ,par exemple, donc, sa visée argumentative, puis dans un deuxième temps de produire une opinion de manière structurée (à l'oral ou à l'écrit) dans des situations de communications diverses, et savoir l'argumenter .

L'élève s'impliquera dans la lecture des textes argumentatifs qu'il va lire, dans la mesure où le didacticien l'amènera à réfléchir sur le contenu des thèses défendues ou réfutées par le texte lu, et d'en donner son point de vue personnel argumenté par des exemples de la vie quotidienne.

Par exemple les consignes suivantes:

Quelle(s) conclusion (s) titres -tu de ce texte?

Justifie ta réponse

Propose d'autres arguments avec exemples

Êtes -vous pour contre cette proposition?pourquoi?

Relève les arguments dans ce texte et propose d'autres arguments pour inciter tes voisins

Quelle est le plan de l'argumentation proposé dans ce texte? Tu l'aurais choisi ou non?

Les textes proposés, dans le manuel de 4AM, à visée argumentative, marque le brassage des autres typologies textuelles avec le type argumentatif nous trouvons la description qui se mêle à l'argumentation dans un texte de M.Feraoun intitulé *Le voyage en Grèce*:

(La Grèce nous apparut sous un ciel clair, comme nous l'avions imaginée: des montagnes grises couvertes de maquis, des rochers nus, des falaises, des îles, des côtes profondément échanquées et cette mer bleue qui pénètre partout. L'avion volait bas et le bleu de la mer montait vers nous, splendide et pur.

Sans cette mer, on aurait pu se croire au dessus des Hauts-Plateaux, car les maisons ont la blancheur des villes sans fumée et les montagnes dénudées qui dominent la plaine ressemblent aux contreforts désolés qui barrent certains horizons du Sud algérien. Mais une fois au cœur d' Athènes, la pénible impression que produisit sur nous ce contraste de couleurs se dissipa un peu et nous ne tardâmes pas à retrouver notre chère Grèce :celle de nos livres d' histoire ancienne dont les photos nous revenaient une à une en mémoire et que nous voulions d'abord saluer. Voici, dominant l' immense agglomération des maisons blanches, l' Acropole et le Panthéon illuminés, somptueux sous le soleil couchant. [...]

Pour ma part, j' avais un objectif très précis: il me fallait ici retrouver ma Kabylie natale, ses villages accrochés aux sommets, ses rudes montagnards, ses ânes intrépides, ses chèvres capricieuses, ses oliviers et ses figuiers.

A vrai dire, j' ai retrouvé un peu tout cela, simplement parce que nous sommes riverains d'une même mer, tributaires d'un même climat et fixés sur la même rocaïlle.)¹

L'élève, à la lumière de sa lecture du texte ci-dessus, sera amené par le didacticien, à faire un choix entre décrire une région qu'il a visitée puis ou décrire sa région et vanter ses caractéristiques naturelles ou autres pour inciter les touristes à venir la visiter. Cette rédaction sera publiée à ses collègues dans le journal de l'école, ou sous forme de brochure pour une agence touristique, une forme nouvelle de mise en situation communicationnelle du texte de type argumentatif, où l'élève fera appel aux différentes connaissances apprises sur l'argumentation en FLE en classe de langue et les réactivera dans de nouvelles présentations communicationnelles et textuelles.

4.3.3. Typologie textuelle et compétences textuelles

Il nous semble pertinent, après avoir étudié les compétences linguistiques et communicationnelles de s'intéresser aux compétences textuelles véhiculées par les types textuels présentés dans nos manuels corpus pour bien comprendre la manifestation de cette compétence langagière, qui selon M.Souchon « *la compétence textuelle se constituerait à travers les diverses expériences de la textualité acquises par le sujet* »², ce que nous pouvons expliquer par la confrontation directe de l'élève (le sujet) aux différents types textuels (en lecture puis en écriture) selon des situations variées, pour pouvoir maîtriser leur:

¹ Manuel de 4AM .p.140.

² M, Souchon, Lecture de textes en LE et compétence textuelle, Acquisition et interaction en langue étrangère, n°13, Ed. L'Association Enclaves, Paris, 2000. pp.15 -40

organisation interne, cohérence et la logique de leur fonctionnement typologique.

Le programme du cycle Moyen , 2004 - 2009, en Algérie, définit les compétences textuelles comme étant : « *la pratique de la langue à travers les différents types de textes: narratif, descriptif, explicatif et argumentatif. Au cours des 04 années de collège s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplement activités d'oral, de lecture, en les articulant* »¹.

Les composantes de la compétence textuelle désignent les éléments qui permettent, au texte, une organisation et une structure logique . cette organisation se traduit selon un plan défini et bien détaillé, ajouter à cela la présence des connecteurs logiques qui tissent des liens entre les idées et les parties d'un même texte, les principes de cohérence /cohésion et c'est surtout le respect du cadre théorique du type textuel auquel appartient le texte.

Une nomenclature linguistique concernant cette compétence est présente dans les manuels corpus de façon explicite et implicite *plan textuel, cohérence, cohésion, progression thématique , structure textuelle, connecteurs logiques...*

Nous avons essayé de répertorier, depuis le manuel de 1AM, et selon les consignes émises par le didacticien , une liste approximative des compétences textuelles à développer par l'élève, à savoir:

Comprendre /reconnaître les étapes de la narration, la structure interne du récit: la situation initiale, le déroulement des événements, les nœuds, les péripéties, le dénouement et la situation finale. identifier la dynamique des événements, Identifier les différents personnages, Cerner le cadre spacio - temporel dans un récit, Produire selon le modèle narratif (calquer) selon une organisation de cohérence / cohésion logique et chronologique².

Pour expliciter, nous trouvons ,par exemple, dans la rubrique *Vocabulaire* du manuel de 1AM, par une série de consignes répétitives après chaque texte narratif, pour faciliter la reconnaissance du type narratif puis pour assurer son ancrage chez l'élève , tels que:

Quel est le type de ce texte?

Une consigne récurrente dans les autres manuels et avec les autres types textuels étudiés. Le terme *type*, en soit, est le noyau autour duquel gravitent les diverses connaissances en rapport avec l'enseignement /apprentissage du FLE au cycle Moyen .

Pour indiquer le plan textuel, nous trouvons pour le type narratif:

Combien de moments comporte cette histoire? , Ce qui est illustré par le conte en vers, présent dans le manuel de 1AM , par la fable de J. De la Fontaine *Le Corbeau et le Renard*, et qui constitue un support didactique riche pour le développement des compétences de compréhension / production, lexicales, grammaticales et discursives.

¹ MEN, *Document d'accompagnement des programmes du Moyen*, ONPS, 2004, p.36

² Note de lecture

(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.)¹

Les réponses susceptibles d' être donner par l'élève formerons le schéma narratif de ce texte, donc la cohérence dans le type narratif, comme suivant:

Pour expliciter, le 1^{er} vers de la fable *Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage*, constitue l'introduction de ce texte que nous allons appeler *la situation initiale* dans le texte narratif .

Puis, la reconnaissance du développement des événements et *la situation finale* par la consigne:

Retrouve les trois moments de l'histoire complète le tableau²,

Cette consigne , rappelons -le, se répète avec chaque texte relevant de la typologie narrative , et contribue , de ce fait, à favoriser l'appropriation du schéma narratif chez l'élève, et l'identification des parties du texte de type narratif .

<i>Situation initiale</i>	<i>Les événements</i>	<i>Situation finale</i>
<i>(Début de l'histoire)</i>	<i>(les actions)</i>	<i>(fin de l'histoire)</i>

Remettre un récit dans l'ordre chronologique , par exemple, relève de la cohésion dans le type narratif, que nous trouvons dans:

(Réécrivez les 03 moments mélangés en rétablissant l'ordre de ce récit:

Il traversa des ruisseaux , il franchit des cascades et revint , égratigné, essoufflé, effrayé dans la maison de son père.

¹ Manuel de 1AM, p.74

² Ibid.p.75

En ce temps -là, vivait un jeune garçon.

*Le jour de ses 15 ans , il eut brusquement envie d'aller au bout de tous les chemins, de marcher jusqu' au bout du monde. Alors, il prit dans son poing la lance de son père et partit..)*¹

Nous trouvons, aussi, l'entremêlement de deux séquences textuelles dans la même par la présence du dialogal² dans le narratif, et nous citons:

(Entourez les verbes introducteurs et mettez ce conte sous forme de dialogue:

Au jardin, les légumes sont très inquiets: Depuis des jours et des jours, il ne pleut pas. Quant au jardinier, il ne vient plus. Que faire?

*Et le tuyau! Grogna un jour le colonel Poireau. Ce paresseux! Pourquoi ne nous donnerait -il pas un peu d'eau? Personne ne lui a jamais dit merci, observa mademoiselle Aubergine. Pourquoi nous aiderait -il? Et moi! Riposta le docteur Fenouil. M' a-t-on déjà remercié pour mes conseils?)*³, ce qui relance le débat réflexif sur la dominance typologique dans un texte.

La narration dans la description, et vice versa, qui apparaît dans les textes présents dans le manuel de 1AM ainsi que celui de 2AM, du fait que l'un traite du type narratif , et l'autre du type descriptif; c'est la visée communicative du texte , selon une mise en point du didacticien, qui décide de la portée typologique du texte à lire ou de l'extrait à travailler dans les différentes activités. Un même texte , peut contenir, donc, une compétence textuelle relevant de la narrativité ou relevant de la description.

Nous avons essayer de recenser, dans les manuel de 2AM, une liste approximative des compétences textuelles à développer par l'élève, concernant le type descriptif, à savoir: Comprendre /reconnaître les étapes de la description, la structure interne du type descriptif: le passage du général au particulier, la lecture du haut vers le bas, la description statique et itinérante, comprendre puis peindre, textuellement, le portrait moral et physique ,Comprendre la description dans ou à travers la narration, produire selon le modèle descriptif (calquer) et selon une organisation de cohérence / cohésion logique et chronologique.

Vérifier la cohérence dans la description passe par la (re) mise dans l'ordre logique des éléments décrits , à titre illustratif:

(Réécris le texte suivant en plaçant les passages descriptifs à l'endroit qui convient:

Soudain, James se rappela ses devoirs. Il monta vite dans sa chambre, ferma la porte et s'assit à sa table.

Tom, lui alla au lit et s'endormit après une page de lecture.

Son travail terminé, James se mit au lit sans pouvoir s'endormir.

¹ Ibid , p.61.

² Le dialogal est reconnu comme type indépendant dans les études de J -M. Adam

³ Manuel de 1AM, p.49.

Après un moment, il ouvrit son cahier personnel, regarda ses notes et se mit à rire.

C'était un dimanche du mois de Mars, juste après le dîner. James et son frère Tom jouaient au Scrabble.

Dehors, la pluie tambourinait sur l toit et ruisselait en coulées grasses sur les vitres.)¹

Le didacticien, pour marquer la pertinence d'un élément précis, dans le manuel des activités de 2AM, l'encadre et le met sous l'intitulé *Je retiens*, tel est le cas pour mentionner les règles de cohérence d'un texte:

Pour qu'un texte soit cohérent il faut respecter 04 règles:

- 1. la règle de reprise*
- 2. La règle de progression*
- 3. La règle de relation*
- 4. La règle de non - contraction²*

Suivis d'une série d'exercices linguistiques pour renforcer chaque point de cette règle de la cohérence textuelle .

Le passage du général au particulier est , aussi, un principe de base de la cohérence textuelle dans le type descriptif , dans la mesure où il organise l'information dans la description d'une manière structurée et progressive, nous citons:

(La croisée ouverte lui livra le paysage d'un coup: la ville frileuse, la mer sale, le ciel bleu. Vue de haut, la beauté d'Alger paraît fragile. En face, le mur de la mer tout de suite dressé centre l'horizon. A droite et à gauche, les collines des hauts de la ville poussent leurs pentes raides jus-qu'au ras de l'eau. Dans l'entre-deux, Alger écrase, dès les quais, l'amoncellement blanc de ses maisons basses.)³

Sur la même lignée descriptive, la cohésion apparaît dans l'identification des connecteurs logiques spatiaux , relatifs au type descriptif, notamment dans la description statique et itinérante à droite, à gauche, à l'angle de, à côté de, à l'intérieur de, derrière, en haut, en bas... Nous relevons:

(Parvenu enfin sur la ligne des crêtes qui ouvraient le regard vers le nord -ouest, il s'assit. Il oublia tout face aux montagnes et sous un ciel immense. Les sommets se chevauchaient jusqu'à l'horizon mauve et tremblant. Sous ses pieds la pente était douce... Un peu plus bas, les pins occupaient le terrain... Plus bas encore ou pouvait voir une forêt dense.)⁴

Dans la description des personnes, autrement dit le portrait (physique ou moral) formant un champ idéal pour le recours aux figures de style , nous avons la comparaison, la métaphore dans:

(Le roi des montagnes était un beau vieillard merveilleusement conservé, droit , maigre, souple, comme un ressort, propre et luisant comme un sabre neuf. Ses

¹ Manuel de 2AM, p.22.

² Manuel des activités de 2AM, p.16.

³ Manuel de 2AM , p.31.

⁴ Idem , p.33.

longues moustaches blanches pendaient sous le menton comme deux statuettes de marbre. Le reste du visage était scrupuleusement rasé.)¹

La logique descriptive dans les textes est assurée aussi par des connecteurs logiques dans les différentes expressions comme *l'opposition, le lieu (l'espace), le temps, l'addition* qui jouent un rôle important dans l'enchaînement des éléments décrits dans un texte descriptif et garantissent par leur présence l'organisation et la précision de l'information descriptive dans un texte.

Selon la même démarche, nous avons essayé de lister, depuis le manuel de 3AM, des compétences textuelles, à développer par l'élève, du texte de type explicatif, proposé par les concepteurs dudit manuel scolaire, à savoir:

Lire un texte explicatif et établir des stratégies de lecture du texte et du paratexte, comprendre /reconnaître les étapes de l'explication: la définition, l'exemple, l'illustration, la vulgarisation scientifique, la comparaison, la reformulation, expliquer / interpréter un texte, schématiser, produire selon le modèle explicatif (calquer) selon une organisation de cohérence / cohésion logique et chronologique.

Comprendre et organiser une information constitue l'un des objectifs principaux de l'enseignement apprentissages en général, et pour l'enseignement apprentissage du FLE de façon particulière. Le type explicatif assure la réalisation de cette mission, de part ses caractéristiques de *définition, reformulation, schématisation, explication* et surtout d'*organisation* de l'information et du savoir en vue de le rendre accessible pour tous.

Une organisation textuelle spécifique dans le type explicatif, car chaque paragraphe des textes présentés, est munie d'une idée autonome et claire ce que nous trouvons par exemple dans :

(Pendant longtemps, les épinards furent surnommés «le balai de l'estomac» pour leurs propriétés digestives.

Au cours des années 1890, on fit l'autopsie d'une feuille d'épinard pour connaître son dosage biochimique. Une erreur de frappe fut commise à la ligne «fer» et plante fut créditée d'une dose exceptionnelle de fer. Cette simple erreur de virgule '30 MG fut écrit au lieu de 3' a fait l'objet d'une correction, mais en vain.

Dès 1933, ce légume a été transformé en potion magique pour le nouveau héros Popey, le mangeur d'épinards qui a été créé par les dessinateurs Dave et Max Fleischer.)².

Aussi, ce qui est assuré dans le texte ci-dessous, c'est justement, le respect de la progression thème principal thème dérivé :

Épinard → feuille → ce légume .

L'identification, dans un texte explicatif, d'une suite logique et progressive d'éléments entretenant des relations du genre *problème→ solution, cause→ effet*

¹ Manuel des activités 2AM.p.33.

² Manuel de 3AM.p.148.

, relèverait de la cohérence dans un texte explicatif . Un phénomène tel la transformation du pétrole, qui est explicité dans l'extrait suivant, l'atteste:

*(Le pétrole résulte de la **décomposition** de débris organiques . cette **décomposition** donne naissance à une huile formée principalement d'hydrocarbures.*

*La découverte d'un gisement est suivie du **forage** des puits puis du **pompage** du pétrole brut. Ce dernier contient diverses substances qui font qu'il n'est pas encore utilisable. Le **raffinage** est l'ensemble des opérations industrielles mises en œuvre pour le **traitement** et la **transformation** du pétrole brut avant son **utilisation** comme combustible.*

La distribution des produits pétroliers fait appel aux transports maritime, ferroviaire et routier pour couvrir l'ensemble du pays.)¹ .

Les propos, qui sont mis en gras, indiquent l'ordre du cheminement du processus de la transformation du pétrole . ce cheminement , selon le didacticien, sera exploitable par l'élève dans un schéma récapitulatif de ce texte explicatif , sachant que le schéma est un des procédés essentiels de l'explication. Les connecteurs logiques sont l'un des principes fondateurs de la cohésion textuelle dans l'explication . Ils servent à réguler l'organisation d'une explication dans un texte, et clarifient le raisonnement explicatif. Ils tissent des liens logiques entre les phrases et les idées, en indiquant la succession des idées, par exemple, selon la cause, la conséquence, l' addition ou la progression . cette connexion est assurée dans les textes explicatifs dans notre manuel, nous trouvons:

(Un satellite est un objet qui tourne autour d'un autre objet en formant une trajectoire.

Les satellites sont employés pour envoyer des appels téléphoniques et des images de télévision, pour étudier la surface terrestre et pour faciliter la navigation des avions et des navires.

Grâce aux satellites, les prévisions météorologiques sont plus exactes.)²

Le type argumentatif sollicite les compétences textuelles et demande à l'élève de les développer. Ces compétences proposées par le didacticien , dans le manuel de 4AM, sont :

Lire un texte argumentatif et établir des stratégies de lecture du texte et du paratexte, comprendre /reconnaître les étapes de l'argumentation: l'induction, l'analogie, la concession, la structure interne d'un discours argumentatif: la thèse, l'antithèse, les arguments, défendre une opinion ou un avis, convaincre et/ ou persuader un public, produire selon le modèle argumentatif (calquer) selon une organisation de cohérence / cohésion logique et chronologique.

Pour le type argumentatif, le respect des principes de la cohérence et de la cohésion constituent des piliers fondamentaux pour la production d'un raisonnement de défense ou de conviction. Des principes que nous percevons dans le recours aux *arguments* pertinents(selon une progression logique des

¹ Ibid , p.149.

² Manuel de 3AM , p. 31

idées), à l'organisation structurée du texte argumentatif selon un plan clair et précis (thèse, antithèse, synthèse), à l'emploi des *marqueurs logiques* de liaison (mots , connecteurs) adéquats comme la cause, la conséquence, ...

Ces dits éléments sont perceptibles dans les extraits proposés par le didacticien dans le manuel de 4AM, selon les objectifs déclarés de chaque projet pédagogique à des fins linguistiques diverses, nous citons l'extrait:

(*Les animaux et les plantes contribuent à notre bien-être de trois façons principales.*

D'abord, ils fournissent une grande part des matériaux nécessaires à la vie humaine: la quasi-totalité de notre alimentation, une bonne partie de notre habillement et, dans de nombreuses régions du monde, la plupart des matériaux de construction et de combustion permettant de se chauffer et d'éclairer les habitations.

En outre, ils constituent une source indispensable pour maintenir cette base matérielle de notre existence et pour éviter une régression générale vers des conditions de vie plus primitives.

Enfin, la flore et la faune entrent pour une large part dans le plaisir que nous tirons de notre environnement, depuis nos distractions quotidiennes jusqu' à l'émerveillement que nous inspirent la beauté du monde naturel et les mystères de l'univers.)¹

Hierarchiser les idées , les arguments et les exemples, dans le type argumentatif, entrent dans la justification d'un point de vue. Cette organisation répond à une logique d'induction, d'analogie ou de concession. Bien sur cette nomenclature spécialisée n'est pas présentée comme telle à l'élève, mais simplifiée et prend des propos différents. A titre d'exemple l'analogie est reprise par les termes de *la comparaison, l'illustration, l'exemple illustratif / comparatif* pour la désigner ; l'induction est remplacée tout simplement par *la conclusion*, la concession consiste à *l'admission partielle* d'un argument adverse pour renforcer sa propre thèse.

Retrouver le thème du texte lu et trouver l'intention de l'auteur entrent dans la démarche respective que le didacticien tente d'inculquer à l'élève de façon récurrente, et ce avec les types de texte qu'il propose tout au long du cursus du cycle Moyen , des consignes directes comme:

Retrouve le thème du texte

Quelle est l'intention de l'auteur

Que vise l'auteur

Ces consignes se trouvent à la fin de chaque texte argumentatif présenté entant que texte de base de la lecture ou d'exercices d'application, ce qui renforce cette idée de reconnaissance de la visée argumentative dans le discours argumentatif.

Le type argumentatif appartient à la catégorie des textes d'idées, comme il vise la défense ou la conviction d'autrui d'un point de vue, jugé , pertinent. Il repose sur une planification de thématique combinée entre la constance et la dérivation. Le thème est constant pour présenter une thèse principale défendue

¹ Manuel de 4AM, p.30.

dans un texte. Le thème est dérivé dans la présence des arguments qui soutiennent et illustrent la thèse .

Le plan thèse antithèse synthèse est connue dans le programme scolaire du FLE par *le pour et le contre* . Il constitue , dans notre manuel, le plan choisi par le didacticien de par sa simplicité, sa clarté et sa rigueur dans l'apprentissage de l'organisation d'une pensée critique chez l'élève du cycle Moyen ; ce qui est traduisible en textualité par la ponctuation spécifique les deux points , le point d'interrogation et d'exclamation, les tirets.., aussi par l'emploi de certains verbes d'opinion comme penser, croire, considérer, défendre, soutenir, contester.., ajouter à cela, la segmentation en paragraphes contenant les avis ou les idées favorables ou défavorables à la thèse principale .

Une compétence textuelle assurée dans cette partie du corpus, qui est le manuel de 4AM, et qui concerne l'ensemble de textes présentées sous la typologie argumentative.

4.3.4. Typologie textuelle et compétences culturelles

Nous avons essayer de discuter dans ce qui a précédé trois compétences langagières à savoir: la compétence linguistique, communicationnelle et textuelle, parce que ce sont les compétences déclarées par les concepteurs du programme du cycle Moyen .

Néanmoins, nous avons remarqué la présence d'autres compétences langagières non déclarées par le didacticien, et qui sont implicitement formulée. Parmi ces compétences non déclarées , nous détectons la présence de la compétence culturelle qui constitue un élément que nous avons trouvé dans les textes proposés dans nos manuels.

Pour rappel, selon le CECRL la compétence culturelle est: « *tout ce qu'il convient de connaître du ou des pays où la langue est parlée et de la culture qui leur est propre, faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement.* »¹ , il s'agit, donc, dans notre cas des connaissances , des valeurs et des représentations données dans les textes présentés et qui renvoient à la langue française et son contexte d'origine.

Un texte écrit par un auteur français sur la société française et en langue française par exemple, ne véhicule pas les mêmes valeurs qu'un texte écrit en langue française par un autre auteur d'une autre origine, la langue française , certes, les réunit, mais pleins d'autres éléments écrits les différencient. Les textes transmettent de façon explicite et implicite différentes valeurs culturelles relatives à la langue étudiée. Des valeurs relevant des repères sociaux, des comportements, des croyances, des traditions..., ce sont une sorte de représentations qui permettent à l'apprenant de comprendre et d'interpréter différentes situations de la langue étrangère étudiée .

L'aspect culturel/ interculturel devient de plus en plus pesant, et ne se dissocie pas de l'enseignement apprentissage des langues, d'ailleurs, il est préconisé par les directives du MEN pour que, désormais, les manuels devraient prendre en

¹ CECRL, Op.Cit, 2001, sec 5.4.1, p.103.

considération cet aspect, afin de faire découvrir à l'apprenant sa propre langue mais aussi celle des autres, sous toutes ses formes : régionales, sociale, étrangère et même religieuse.

D'emblée, nous pouvons avancer qu'une langue étrangère est étudiée avec sa culture, donc, ne se dissocie pas de sa culture d'origine. Mais, dans notre cas, il ne s'agit pas du français fonctionnel que nous trouvons dans nos manuels, mais plutôt une langue française peignant une société algérienne, et où on y propose une réalité sociale et culturelle dans un environnement scolaire bien cadré.

Expliquons, la culture dominante véhiculée, dans les types de textes étudiés, est une culture nationale algérienne et algérianisée, avec une nette domination de la *culture arabo - musulmane - berbère*, donc, des 03 fondamentaux de la nation, ce qui est stipulé par les textes officiels cités auparavant. Ceci n'empêche pas la présence de la culture étrangère, plus précisément, francophone qui est présente dans les différents types de texte étudiés, par les valeurs qu'elle inculque, jugées ici par le qualificatif: valeurs universelles, à titre d'exemple les différentes traces culturelles de la culture algérienne et étrangère que nous avons recensés la culture : religieuse, étrangère, régionale, professionnelle, sexuelle, générationnelle.

Nous citons, à titre indicatif la présence de termes comme les noms propres étrangers : *Sophie, Réan, Paul, poil de carottes, Félix, Ernest, Robinson, Paris, ..*

Aussi, des noms communs relatifs à la tradition occidentale *amulette, Eskimos, igloo, le Père(en référence à l'église), le château, la fée, la baguette magique, le lutin, la comtesse..*

Des idées relatives à la culture occidentale comme : *l'apéritif, présence des soucoupes volantes, les extra - terrestres, le baptême, ...*

Pour clarifier, nous rapportons l'extrait suivant:

(*Edwige avait une jolie voix mais elle ne voulait plus chanter. un petit air pourtant trottait dans sa tête: « Pom!Tagada!Pom!».*

«Toujours le même petit air», comme un lutin malicieux qui ne demandait qu'à se faire entendre. Un matin, tandis que l'enfant déjeunait, le petit air se mit à tourner plus vite, comme un manège qui s'emballe...)¹

En parallèle, nous trouvons les noms propres relevant de la tradition algérienne *Tizi Ouzou, Alger, l'Algérie, Mouloud, Mohamed, Fatma, Aini, Tante Hasna, l'Aid..*

Les noms communs aussi, *berger, la meida, épices, l'argile, le désert,..*

Les idées relatives à la tradition algérienne comme: les préparations de la fête du mariage, et de la fête de l'Aid, ..

Pour exemplifier, nous citons l'extrait suivant :

(*Elle brisa son morceau de pain, lui en fourra un bout dans les mains, puis le considéra les sourcils foncés. Le garçon avança la main vers le plat, y trempa son pain. Après un instant, il s'arrêta la gorge contractée, ne pouvant plus manger. .. L'enfant contempla le pain abandonné sur la meida et il s'éloigna. Cela bouleversait comme une brûlure. En lui montait une interrogation: «pourquoi me prive-t-on de pain?..»)²*

¹ Manuel de 3AM, p.113.

² Ibid, p.105

Quoi que il importe de dire que nous avons une dominance des valeurs puisées dans la culture nationale algérienne, présentées par le biais de textes écrits en langue française.

4.4. La typologie textuelle dans les programmes officiels (2004–2009).

Il est mentionner, dans le guide destiné à l'enseignant de la 4AM, que « *Raconter était l'objectif de la 1AM. Décrire, celui de la 2AM. Expliquer, sera celui de la 3AM. Argumenter, sera celui de la 4AM* »¹. Ce sont là, justement, les objectifs assignés aux types de textes enseigner, donc, dès le début la conformité est censé être présente, ce que nous allons essayer d'expliquer.

Une progression typologique structurante est cohérente avec la réforme de 2003. Pour vérifier si les types de textes sont conformes aux programmes officiels, il faut comparer les exigences du programme avec les types de textes enseignés, les compétences développées et les activités proposées en classe.

Une première lecture du programme, dans les manuels -corpus du FLE du cycle Moyen 2004 -2009, révèle une progression typologique marquée, puisque chaque niveau d'enseignement est associé à un type de texte dominant : *le narratif (1AM), le descriptif (2AM), l'explicatif (3AM) et l'argumentatif (4AM)*. Cette structure verticale ne relève pas du hasard ; elle traduit une conception didactique pensée en conformité avec les principes de l'APC et les exigences psycholinguistiques de l'apprenant de cet âge (11 -16ans).

Loin de se limiter à une simple succession de typologies textuelles, cette progression constitue un parcours d'apprentissage gradué, où chaque type de texte correspond à une étape de développement cognitif : *Le type narratif* en 1AM mobilise des capacités de repérage temporel, de compréhension des événements et d'organisation simple de la causalité. Il introduit l'élève à la lecture à partir de situations familières, facilitant ainsi l'entrée dans l'écrit.

Le type descriptif, en 2AM, sollicite une observation détaillée, une structuration spatiale et une organisation des informations selon une logique de caractérisation. L'élève apprend à catégoriser, comparer, organiser des informations non chronologiques.

Le type explicatif en 3AM, demande la manipulation de relations causales explicites, l'usage du présent de vérité générale et la maîtrise de reformulations. Ce type de texte introduit des mécanismes cognitifs plus rigoureux.

Le type argumentatif en 4AM requiert une prise de position, une justification raisonnée, l'évaluation d'informations et la construction d'un point de vue. Il mobilise des aptitudes de pensée critique, essentielles à l'autonomie intellectuelle.

Cette gradation montre que les concepteurs ont cherché à articuler les apprentissages autour d'une compétence terminale propre à chaque niveau, conformément aux fondements de l'APC, selon lesquels les apprentissages doivent évoluer vers une autonomie croissante. Le tableau atteste ainsi que la

¹ MEN, *Guide du professeur de la 4AM*, Alger, ONPS, 2006, P.29

typologie textuelle n'est pas un choix décoratif, mais un principe structurant du curriculum : elle organise la progression, oriente les contenus linguistiques et détermine la complexité cognitive des tâches proposées.

Le dispositif récapitulatif, que nous présentons dans cette section, constitue un outil d'analyse essentiel dans notre démarche. Il permet de visualiser, de manière ordonnée et synthétique, l'articulation établie par les concepteurs des manuels entre typologie textuelle, objectifs pédagogiques et compétences à développer dans le cadre de l'APC. Plus qu'une simple présentation matérielle, ces données mettent en lumière la logique curriculaire qui organise l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit dans les quatre niveaux du cycle Moyen . Leur analyse détaillée nous offre un accès privilégié aux choix didactiques réels opérés dans les manuels conçus entre 2004 et 2009, et révèle la manière dont ces choix participent – ou parfois limitent – la construction progressive de la compétence lectorale.

En entrée de cycle, *le type narratif* occupe une place centrale en 1AM et constitue plus de 60% de la globalité des textes enseignés en programme du FLE. Par sa familiarité, sa linéarité temporelle et ses univers accessibles, il constitue un support privilégié pour installer les premiers gestes de lecture. L'élève y découvre des relations causales simples, des transitions explicites et une structuration événementielle qui facilite la compréhension globale. Les programmes précisent que le type de texte narratif doit être enseigné au niveau de la 1AM : « *en 1ère année, la narration occupe une place prépondérante* »¹ , c'est ce qui est bien illustré par la présence majoritaires des textes de type narratif dans la répartition de projets de 1AM.

Le passage au *type descriptif* en 2AM , marque un changement de logique discursive« *en 2ème année, une grande place est accordée à la description, sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective, description subjective, description au service de la narration, de l'explication, de l'argumentation)* »²

L'élève n'est plus confronté à une succession d'actions, mais à une organisation spatiale et à une classification d'informations. Cette année constitue, d'après les données, une étape particulièrement dense en matière d'exposition textuelle, ce qui témoigne d'une volonté d'enrichir le lexique, de renforcer la précision référentielle et de développer la capacité à observer et à catégoriser.

En 3AM, la focalisation sur *le type explicatif* introduit une dimension plus conceptuelle : comprendre un phénomène, identifier des relations logiques, suivre un raisonnement structuré. « la prépondérance sera donnée à l'explication »³. Le dispositif montre que les textes proposés exigent de l'élève un effort cognitif plus soutenu, notamment dans la construction du sens.

Enfin, en 4AM, *le type argumentatif* vient clore la progression. « *l'objectif de l'enseignement du français en 4AM est : Argumenter* »⁴ . Il engage l'élève dans la

¹ MEN, *Document d'accompagnement des programmes 3AM*, Alger, ONPS, Jui. 2004, P.36

² Ibid. P 36

³ Ibid. p.37

⁴ MEN. *Programmes de 4AM*. Juillet . Alger.ONPS. 2005. P.30

prise de position, l'évaluation d'une thèse, l'interprétation d'arguments et la compréhension d'un cheminement logique. Cette étape représente l'aboutissement de la montée en complexité cognitive et textuelle initiée en première année.

Ainsi, au cours des 04 années de l'enseignement du Moyen en FLE, les divers types de textes seront étudiés, selon le niveau et les compétences à installer suivant les directives assignées par le MEN (la tutelle officielle), en se basant sur les manuels scolaires, les documents d'accompagnement et les différents documents officiels qui les accompagnent. La synthèse récapitulative rend visible une intention curriculaire forte : accompagner l'élève dans une progression raisonnée, allant des textes les plus accessibles aux structures discursives les plus exigeantes selon une planification bien cadrée par le ministère de l'éducation nationale.

4.5. Enjeux didactiques de la typologie textuelle au cycle Moyen

Les types de textes présents dans les manuels -corpus: narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, structurent la pensée et organisent le discours, par exemple nous avons préalablement cité le texte de type argumentatif: *«quel théâtre pour nous?»*¹ qui essaye d'influencer le destinataire, par des arguments selon une structure cohérente (*thèse, arguments, exemples et conclusion....*). La maîtrise de ces procédés permet aux apprenants d'améliorer la compréhension, la production et l'interprétation des textes, en classe comme ailleurs. Savoir émettre un avis, une idée, un argument, un exemple et le défendre constituent le propre même d'un raisonnement logique où l'apprenant associe le linguistique (*règles d'organisation textuelle, lexicale, conjugaison...*) au réflexif.

L'identification du type de texte dans la compréhension de l'écrit, aide l'apprenant à comprendre la structure, la visée communicative et les marqueurs linguistiques. Par exemple, un texte explicatif *« la production de la pâte à papier »*² est organisé autour de causes et conséquences, ce qui oriente la compréhension. L'élève apprend à présenter un fait, poser une question-problème, proposer une explication et l'explicitier, et essayer d'adapter son langage à celui du destinataire pour l'instruire et l'éclairer.

Le type narratif, en l'occurrence, offre des avantages pédagogiques et instructifs à l'élève. Il apprend à travers ce type textuel d'écouter une histoire, un récit (prêter attention aux propos d'autrui), ce qui contribue à la compréhension de l'oral en FLE. Comprendre un message en langue étrangère est la première démarche essentielle du processus cognitif. Raconter une histoire relève de l'expression orale, et qui engage l'élève dans le choix de la démarche de l'organisation de son discours, et dans la sélection du vocabulaire adapté en langue française afin de formuler clairement son histoire avant de la transmettre. Analyser puis résumer l'histoire s'inscrivent dans la compréhension et l'expression écrite. Comprendre un texte écrit en FLE,

¹ Manuel de 4AM.p.82

² Manuel de 3AM .p.142

racontant une suite logique et chronologique des faits, contribue à améliorer la compétence lectorale et enrichir le bagage langagier de l'élève notamment à l'écrit.

Les types de textes fournissent, aussi, aux apprenants, pour la production écrite des modèles d'organisation et des outils pour produire des textes cohérents. Ils renforcent la capacité à rédiger selon une intention précise: raconter, décrire, expliquer, argumenter.

Comme nous l'avons vu en partie analytique des différents textes étudiés ici, chaque type de texte mobilise des structures spécifiques : temps verbaux comme les verbes au passé dans le narratif, les adjectifs qualificatifs dans le descriptif, les connecteurs logiques dans l'argumentatif, les procédés de la définition et de l'explication scientifique dans l'explicatif. L'enseignement de ces structures ou caractéristiques spécifiques à chaque type textuel, améliore la grammaire, le vocabulaire et la cohérence et, justement,

L'enseignement des types de textes développe, notamment, en compétences communicationnelles, des capacités interactionnelles dans des situations diverses auxquelles l'élève est susceptible d'être confronté en FLE. La compétence communicationnelle est centrale dans l'approche communicative du FLE, qui, selon le CECRL: « *est essentielle pour la communication réelle¹* », elle favorise la capacité d'interagir, d'interpréter et de produire des discours selon une situation donnée.

De plus, et en pédagogie FLE, l'enseignement des types textuels augmente l'implication des apprenants, car il permet effectivement à l'enseignant et aux élèves de concevoir des activités variées comme en: lecture, résumé, débat, description; et favorise l'apprentissage par contrat préétabli entre l'enseignant et l'élève et fait de l'élève un acteur qui participe à la confection du cours et à son déroulement, ce qui est la base même d'une approche par projet (APP) et par compétences (APC).

De ce fait, la catégorisation de textes par types en FLE constitue un cadre d'apprentissage pour développer différentes compétences chez l'élève, à savoir les compétences linguistiques, communicationnelles, culturelles et textuelles, et permet de guider toute l'organisation pédagogique du cycle Moyen de la période 2004 -2009.

Au final, ce chapitre intitulé: Typologie textuelle et manuels scolaires du FLE au cycle Moyen, traite de l'organisation des apprentissages dans les manuels - corpus et leur appui sur les types textuels qu'ils contiennent, à savoir: le narratif, le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif.

Ces différents types textuels, puisés principalement de la tradition didactique occidentale, s'organisent selon des principes de caractérisation spécifique, certes, mais stable.

¹ Conseil de l'Europe, 2001, Op.cit. p. 15

Les textes classés par leurs types sont à la base des séances d'apprentissage du FLE dans les 04 manuels corpus. Ils sont les supports de la séance de compréhension de l'écrit et des séances des activités de *Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison et Orthographe*, et forment un repère pour renforcer les compétences langagières, à savoir: les compétences linguistiques communicationnelles et bien sur textuelles (préconisées par les concepteurs des programmes).

Nous avons essayer de passer en revue leur influence sur la progression pédagogique de l'E /A du FLE, et ce par la revue des activités de compréhension et de production, ainsi que des différentes stratégies de lecture présentes formulées pour assurer une appropriation plus efficace des principes de construction des textes.

Aussi, Nous avons essayer de vérifier cette démarche par rapport à sa conformité avec les textes officiels de l'époque 2004 -2009 en Algérie.

Conclusion

Conclusion

Au terme de ce travail, qui s'est donné pour mission d'analyser les textes littéraires à travers leur classification par typologie textuelle dans les manuels scolaires de français au cycle Moyen , de la première génération (2004-2009) en Algérie, il apparaît que l'articulation , entre texte littéraire , typologie textuelle et compétences langagières dans les manuels scolaires de FLE, constitue un point de tension majeur au sein de la réforme éducative. Ce choix interdisciplinaire se situant entre plusieurs disciplines: didactique du FLE, sciences du texte littéraire et grammaire textuelle, et un choix de corpus qui s'est porté sur les manuels de première génération de la réforme du système éducatif, censés repeindre les préceptes de l'approche par compétence comme nouvelle approche qui devait conduire l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. De ce fait, nous dirons que, dans cette recherche, le type textuel fournit le cadre , le texte littéraire enrichit le contenu et les qualités stylistiques; et les compétences langagières se construisent dans ce dispositif intégré.

Choisir le cycle Moyen tient son importance du fait qu'il s'agit de l'étape médium entre le cycle primaire et le cycle secondaire de l'enseignement général en Algérie; ce qui traduit le premier pas de découverte des textes littéraires et des typologies textuels par l'apprenant, mais aussi par ce que les manuels de FLE de ce cycle , bien que l'ancêtre légitime des manuels actuels de deuxième génération, ont été mis à l'écart sans vraiment donner une explication quant à leur remplacement. D'ailleurs, une des difficulté majeure était de s'en procurer une version complète, car nous n'avons pas pu trouvé de traces complètes de ces manuels dans les archives du MEN, ce qui a relevé un vrai défi quant à la réalisation de ce travail, et qui a rendu le fait de travailler sur ce corpus en entier (les 4 manuels confondus) d'une importance considérable, et constitue pour nous un enjeu et un défi de grande envergure.

Cette recherche a tenté, peu ou prou, de répondre à la question de comment ces textes conduisent-ils à l'acquisition des compétences visées par le programme ; et en quelle mesure l'adéquation avec les typologies textuelles standards sont respectées sans pour autant manquer de fond ou de forme pour l'apprenant. Notre objectif était de vérifier si ces manuels respectent la classification typologique représentée par les textes littéraires, et de comprendre comment la compétence terminale visée y est mise en adéquation , à savoir, la compétence: communicationnelle, linguistique et textuelle. Pour ce faire, nous avons choisi de faire la description de l'architecture des 4 manuels en question, et de voir la représentativité de la typologie textuelle pour chaque année. Nous avons trouvé que les concepteurs des manuels corpus présentent une typologie pour chaque niveau. Nous relevons les types: narratif pour la première année, descriptif pour la deuxième année, explicatif pour la troisième année et argumentatif pour la quatrième année.

Les résultats obtenus, en comparant les typologies aux compétences visées, montrent clairement l'utilité que peut avoir l'organisation typologique dans le travail pour l'enseignant dans l'organisation et l'émission de son message qui est de faire acquérir les compétences visées et stipulées par le programme du FLE ; comme pour l'apprenant qui peut s'en servir pour mieux comprendre les structures des textes étudiés et mieux les utiliser dans la compréhension comme dans l'expression (orale et écrite).

Et pour ne pas se concentrer sur un seul aspect, notre analyse s'est élargie pour toucher d'autres aspects, comme la conception méthodologique, les illustrations, la lisibilité, les questionnaires qui accompagnent les textes et les stratégies proposées ; les classifications des textes par types textuels et par genre littéraire contenus dans ces manuels pour l'activité de compréhension de l'écrit, et les activités de la rubrique *Grammaire pour lire et écrire* en analysant la structure, en fond et en forme, des supports textuels, et en fournissant des grilles représentatives et des graphiques avec pourcentages qui peuvent être révélateurs de l'énorme effort des concepteurs.

Notre analyse va encore s'approfondir en fournissant, aussi, les auteurs des textes et leurs origines, pour chaque manuel de ce cycle, afin de mieux cerner l'apport culturel visé. Mais, aussi l'équilibre entre textes littéraires présents et qui nous montre à quel point les concepteurs visent à employer tous les Moyens qui leur semblent adéquats pour atteindre l'objectif visé.

Loin de se limiter à une simple succession de types textuels ou de genres littéraires, cette progression constitue un parcours d'apprentissage gradué, où chaque type de texte correspond à une étape de développement cognitif :

- Le narratif en 1AM mobilise des capacités de repérage temporel, de compréhension des événements et d'organisation simple de la causalité. Il introduit l'élève à la lecture à partir de situations familières, facilitant ainsi l'entrée dans l'écrit.
- Le descriptif en 2AM sollicite une observation détaillée, une structuration spatiale et une organisation des informations selon une logique de caractérisation. L'élève apprend à catégoriser, comparer, organiser des informations non chronologiques.
- L'explicatif en 3AM demande la manipulation de relations causales explicites, l'usage du présent de vérité générale et la maîtrise de reformulations. Ce type de texte introduit des mécanismes cognitifs plus rigoureux.
- L'argumentatif en 4AM requiert une prise de position, une justification raisonnée, l'évaluation d'informations et la construction d'un point de vue. Il mobilise des aptitudes de pensée critique, essentielles à l'autonomie intellectuelle.

Cette gradation montre que les concepteurs ont cherché à articuler les apprentissages autour d'une compétence terminale propre à chaque niveau,

conformément aux fondements de l'APC, selon lesquels les apprentissages doivent évoluer vers une autonomie croissante. Ce travail atteste, ainsi, que la typologie textuelle n'est pas un choix décoratif, mais un principe structurant du curriculum : elle organise la progression, oriente les contenus linguistiques et détermine la complexité cognitive des tâches proposées.

Une articulation fine et fonctionnelle se trouve, donc, entre types textuels et compétences visées par les directives du MEN. A commencer par les compétences linguistiques qui sont un outillage adapté au type textuel, nous observons que les ressources linguistiques introduites dans les manuels sont étroitement liées aux exigences du type textuel dominant, par exemple :

- l'usage du présent et du passé composé en 1AM pour structurer la temporalité du récit ;
- l'introduction d'un lexique descriptif riche en 2AM (adjectifs qualificatifs, expansions du nom) afin de développer la précision ;
- l'apprentissage de connecteurs logiques en 3AM pour assurer la cohésion explicative ;
- l'introduction de marqueurs argumentatifs en 4AM pour permettre la prise de position.

Cette relation étroite, entre linguistique et typologie textuelle ainsi que des genres littéraires intégrés sous les différentes typologies textuelles, confirme que le texte sert de cadre intégrateur pour l'enseignement des savoirs grammaticaux et lexicaux. L'analyse montre que les manuels privilégient une approche fonctionnelle de la langue, où les ressources linguistiques sont sélectionnées en fonction de leur utilité dans la compréhension et la production du type et du genre du texte étudié et détermine la complexité cognitive des tâches proposées.

De plus, les compétences communicationnelles qui forment un usage contextualisé de la langue. La dimension communicationnelle vise à développer chez l'apprenant la capacité à agir avec la langue dans des situations significatives. Les tâches proposées s'inscrivent dans des contextes authentiques ou simulés :

- raconter un événement personnel en lien avec un récit ;
- décrire une scène observée dans une image ou un document ;
- expliquer une règle, un phénomène ou une procédure ;
- défendre une opinion ou réfuter un argument.

Ces activités montrent que les manuels mobilisent le texte comme outil d'action et d'expression, conformément aux fondements de l'APC centrée sur la résolution de situations-problèmes.

De même, les compétences textuelles qui sont au cœur de la compétence lectorale, et constituent le noyau de notre analyse, car elles conditionnent la

capacité de l'élève à comprendre, analyser et produire des textes cohérents. Elles renvoient à la maîtrise des structures typologiques :

- schéma narratif (situation initiale, perturbation, péripéties, dénouement) ;
- grille descriptive (caractéristiques, localisation, points de vue) ;
- schéma explicatif (question initiale, opérations explicatives, conclusion) ;
- structure argumentative (thèse, arguments, exemples, réfutation).

Les manuels cherchent, selon cette logique, à installer progressivement la capacité à reconnaître et utiliser ces structures. Ainsi, l'élève apprend à identifier les parties du texte, à en comprendre l'enchaînement et à interpréter la logique de cohésion. Cette dimension constitue un socle essentiel dans la construction de la compétence lectorale et, plus largement, de la littéracie.

Nous soulevons, une cohérence globale avec un certain déséquilibres dans l'organisation typologique. Si nous relevons une forte cohérence entre les types textuels et les compétences visées, l'analyse quantitative révèle également des déséquilibres qui méritent d'être interrogés.

Le manuel de 2AM, consacré au descriptif, regroupe 30 textes, soit presque la moitié de l'ensemble du corpus. En revanche, les types explicatifs (9 textes) et argumentatif (8 textes) sont nettement sous-représentés. Ces déséquilibres posent plusieurs problèmes :

1. Un déficit d'exposition aux textes complexes :
Les élèves sont moins confrontés aux textes mobilisant un raisonnement structuré ou une pensée critique.
2. Une incohérence, relative, avec les textes officiels :
Les programmes préconisent une diversité textuelle permettant d'exercer des stratégies variées, ce qui n'est pas pleinement respecté, l'oral en exemple.
3. Une inégalité dans la construction des compétences :
L'argumentation, pourtant compétence clé au cycle Moyen , n'est abordée que tardivement et en quantité limitée.

Nous estimons que ces limitations peuvent freiner la construction d'une compétence lectorale équilibrée, en particulier chez les élèves les plus fragiles ou les moins exposés à la lecture en dehors de l'école.

L'analyse des manuels scolaires du FLE, au cycle Moyen 2004 -2009 en Algérie, montre, également, que sous cette catégorisation typologique la présence du texte littéraire est significative. Une présence apparente sans être déclarée, nommée ou identifiée comme telle, avec une dominance apparente de l'extrait romanesque. Le texte littéraire est présent comme : récit, conte, poème ou BD sans donner plus de détails qui pourraient lier le texte à la dénomination nette

de genre littéraire, ou simplement du texte dit littéraire; contrairement à la classification typologique, qui, elle, est déclarée comme intitulée de certains projets didactiques. Cette qualification de littéraire ou littérature n'est pas mentionnée. De plus, le texte littéraire occupe, par une riche et diverse présence, une place centrale dans les activités visant le développement des compétences langagières dans les 4 manuels scolaires. Ce développement passe par la mobilisation simultanée des compétences linguistiques, communicationnelles, textuelles et culturelles, et permet à l'apprenant, par cela, de développer une maîtrise plus intégrée de la langue à travers le texte littéraire. Ce dernier ne se limite pas à un rôle culturel ou esthétique, mais s'inscrit dans une démarche pédagogique qui articule la compréhension, la production et l'observation linguistique.

Les activités de lecture proposées se placent en tête de l'opération de l'apprentissage dans ces manuels et encouragent la compréhension explicite et implicite, l'enrichissement lexical et l'analyse des structures syntaxiques, ce qui contribue, donc, au renforcement des compétences linguistiques et textuelles. Les tâches d'expression écrite en rubrique *Grammaire pour lire et écrire*, telles que la reformulation, la production d'une suite narrative ou la rédaction d'arguments, permettent à l'apprenant d'organiser ses idées, de manipuler les structures textuelles et de consolider sa compétence rédactionnelle.

D'autre part, les activités orales, comme la lecture expressive, les discussions guidées ou les mises en situation, favorisent le développement des compétences communicationnelles et de l'interaction en contexte, cependant ce sont des activités peu réalisées. Enfin, la dimension culturelle du texte littéraire bien que présente mais non déclarée par les documents d'accompagnement comme compétence visée explicitement. Pourtant, cette dimension offre des repères pour comprendre l'autre par le biais des univers symboliques et valeurs sociales *le conte, la fable* ce qui contribue à l'ouverture interculturelle de l'apprenant.

Cependant, malgré ces apports indéniables, les manuels présentent certaines limites pouvant restreindre le développement global des compétences langagières. Ces manuels privilégient souvent la lecture et l'écriture au détriment de l'oral (bien que déclaré en répartition), limitant ainsi les opportunités de communication spontanée et d'interaction réelle. Nous avons remarqué aussi que, les activités sont fréquemment très guidées, répondant à un moule identique, et sont centrées sur des réponses attendues, ce qui peut freiner la créativité, l'esprit critique et l'autonomie de l'élève. La dimension culturelle présente dans lesdits textes, reste parfois non exploitée négligeant des perspectives interculturelles plus larges, et se limite à la présence des références francophones classiques (françaises). Une présence, notons-le, riche et diverses, comparée à celle des autres nationalités, notamment nationale, ce qui crée un déséquilibre quant aux objectifs primaires du programme annoncé au préalable par le MEN.

Enfin, les compétences transversales, comme la coopération, la réflexion critique et l'utilisation de supports numériques ou multimédias, sont rarement intégrées de manière systématique vu l'attribution monopolisante au manuel scolaire du

caractère comme ultime support de l'action de l'enseignement apprentissage du FLE et limitant par cela le recours à d'autres supports pédagogiques.

Nous tenons à mentionner la constatation d' une richesse textuelle par le biais des extraits textuels littéraires présents dans les différentes rubriques des manuels confondus, ce qui favorise ce souci d'appropriation du goût de la lecture diverse ce qui offre à l'élève des champs de réflexion sur les textes littéraires notamment au delà de l'esthétique du texte.

Ceci dit , la lecture et l'exploitation des textes littéraires, comme les fables, contes, le récit, la nouvelle, le poème , permet un apprentissage complet et contextualisé du FLE, ce qui constitue un outil précieux pour articuler les compétences linguistiques, communicationnelles, textuelles et culturelles.

Néanmoins, cette exploitation dans les manuels scolaires gagnerait à être complétée par des activités plus interactives, créatives et interculturelles. Une telle approche permettrait de développer de manière équilibrée l'ensemble des capacités langagières, tout en préparant l'apprenant à utiliser la langue de façon autonome et significative dans des situations variées.

Nous dirons que si l' objectif terminal de l'enseignement du FLE en Algérie vise à rendre l'élève capable de comprendre et de s'exprimer en français, et que pour y parvenir, les manuels scolaires devraient aborder , clairement et de manière ouverte, à la fois les civilisations anciennes et contemporaines en mettant en avant toute une sélection des textes de divers genres littéraires qui correspondent aux objectifs pédagogiques fixés et qui couvrent les différents genres littéraires enseignés dans le cadre du FLE en Algérie.

De plus, la présente étude a permis de mettre en lumière plusieurs constats essentiels qui interrogent la cohérence du dispositif didactique mis en place.

L'examen quantitatif et qualitatif révèle que, malgré une volonté politique de revalorisation, le texte littéraire occupe une place encore marginale et fragmentaire. Loin d'être le pivot des apprentissages, il semble souvent réduit à un rôle de support illustratif. Notre première hypothèse se voit ainsi confirmée : la sélection des extraits manque de continuité pédagogique, privant l'apprenant d'une véritable immersion dans l'esthétique et la culture littéraires.

De plus, l'intégration de la typologie textuelle , pourtant pilier de l'enseignement du FLE, souffre d'un manque de systématité. L'analyse démontre que :

- L'identification des types de textes (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) reste souvent amputée, laissant l'élève sans repères méthodologiques clairs.
- Certains types textuels sont privilégiés au détriment d'une approche équilibrée, le narratif par exemple, ce qui fragilise la structure des compétences discursives visées par les programmes.

L'étude des activités proposées confirme une tendance à la simplification excessive. Les exercices se cantonnent majoritairement à une compréhension de surface (restitution d'informations) au détriment d'une analyse stylistique ou sémiotique profonde. Ce déficit se prolonge dans les activités de production écrite, qui peinent à réinvestir les modèles littéraires étudiés, limitant ainsi le développement des capacités scripturales et interprétatives des élèves.

En définitive, et vers un bilan de la réforme, cette recherche met en évidence un décalage significatif entre les ambitions des prescriptions officielles et leur opérationnalisation dans les manuels. Ce hiatus, imputable à des contraintes éditoriales ou à une volonté de simplification didactique, questionne l'efficacité du manuel comme outil de médiation culturelle et linguistique.

Après analyse en profondeur, les typologies textuelles, par le biais de supports textuels littéraires, et les compétences visées par le MEN sont en adéquation équilibrée, malgré des lacunes signalées çà et là. Les efforts déployés par les concepteurs de l'époque sont à saluer et les manuels, en question, sont encore à analyser et à raccorder avec les manuels actuels, dans d'autres études et sur d'autres aspects ; car cette étude ne peut à elle seule, prétendre répondre à tous les éléments qui sont censés être présents.

Au final, le manuel scolaire demeure le principal vecteur de la réforme, ses limites restent à harmoniser entre les exigences linguistiques et la richesse littéraire, et risquent de freiner l'acquisition d'une compétence communicative complète chez l'apprenant algérien. Cette étude invite donc à repenser la conception des supports didactiques pour une meilleure convergence entre texte littéraire, type textuel et enjeux culturels.

Bibliographie

CORPUS D'ÉTUDE

Manuels scolaires - Livres de l'élève

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Manuel de français 1ère année Moyen ne : Livre de l'élève*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Manuel de français 2ème année Moyen ne : Livre de l'élève*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Manuel de français 3ème année Moyen ne : Livre de l'élève*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Manuel de français 4ème année Moyen ne : Livre de l'élève*. Alger : ONPS.

Guides de l'enseignant

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Manuel de français 1ère année Moyen ne : Guide de l'enseignant*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Manuel de français 2ème année Moyen ne : Guide de l'enseignant*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Manuel de français 3ème année Moyen ne : Guide de l'enseignant*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Manuel de français 4ème année Moyen ne : Guide de l'enseignant*. Alger : ONPS.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Abadi, D. (2012). Pouvoir de l'image et signifiante du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien [Thèse de doctorat, Université de Batna].

Abry, D., & Charnet, C. (2008). Les concepts de base en didactique des langues. Ophrys.

Adam, J.-M. (1997a). Les textes : Types et prototypes. Nathan.

Adam, J.-M. (1997b). La linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes. Armand Colin.

Adam, J.-M. (2011). Les textes : Types et prototypes. Armand Colin.

Adam, J.-M. (2013). La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours. Armand Colin.

Adam, J.-M., & Petitjean, A. (1989). Le texte descriptif : Poétique historique et linguistique textuelle. Nathan.

Albert, M.-C., & Souchon, M. (2000). Les textes littéraires en classe de langue. Hachette.

Bakhtine, M. (1978/1984). Esthétique et théorie du roman (D. Olivier, trad.). Gallimard.

Barthes, R. (1973). Le plaisir du texte. Éditions du Seuil.

Barthes, R. (1991). Théorie du texte. Dans Œuvres complètes. Éditions du Seuil.

Beacco, J.-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langues. Hachette.

Beaugrande, R. de, & Dressler, W. (1981). Introduction à la linguistique textuelle. Hachette.

Benveniste, É. (1966). Problèmes de linguistique générale (Vol. 1). Gallimard.

Benveniste, É. (1974). Problèmes de linguistique générale II. Gallimard.

Berdal-Masuy, F. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Lidil, 48.

Besse, H. (1982). Littérature et classe de langue. Hatier.

Blanchet, P. (2006). Le français dans l'enseignement des langues en Algérie. La Lettre de l'AIRDF, 39.

Borel, M.-J. (1991). Notes sur le raisonnement et ses types. Études de Lettres, 4.

Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. Communications, 8.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux & Niestlé.

Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. De Boeck.

Carbonneau, M., & Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation. *Vie pédagogique*, 123.

Caron, F. (2013). Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE. *RFLA*, 18(1).

Charaudeau, P. (1992). *Langage et discours*. Hachette.

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Hachette.

Combettes, B. (1987). Types de textes et faits de langue. *Pratiques*, 56(1).

Combettes, B., & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif : Aspects linguistiques*. De Boeck.

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Seuil.

Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?* Fayard.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Didier.

Coseriu, E. (1994). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Francke.

Coste, D. (2009). *Agir, interagir, apprendre*. Hachette FLE.

Coste, D., Zarate, G., & Beacco, J.-C. (2005). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG.

De Ketele, J.-M. (2006). L'approche par compétences : ses fondements. Conférence, Bruxelles.

Delas, D. (2002). Didactique du texte littéraire. Berlin.

Demeuse, M., Strauven, C., & Roegiers, X. (2006). Développer un curriculum d'enseignement. De Boeck.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. De Boeck.

Doucy, A., & Monheim, F. (1971–1972). Les révolutions algériennes. Fayard.

Dufays, J.-L. (2005). Pour une lecture littéraire. De Boeck.

Eco, U. (1985). Apostille au nom de la rose. Grasset.

Escarpit, R. (1979). Sociologie de la littérature. PUF.

Fadel, C. (2016). Curriculum redesign may be just what higher education needs. World Economic Forum.

Gabaude, J.M. (1987). Les fonctions des comportements terminaux. PUM.

Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Hatier.

Genette, G. (1987). Seuils. Éditions du Seuil.

Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1993). Concevoir et évaluer des manuels scolaires. De Boeck.

Greimas, A. J., & Courtés, J. (1979). Sémiotique : Dictionnaire raisonné. Hachette.

Grize, J.-B. (1990). Logique et langage. Ophrys.

Hénin, P. (2016). La littérature en classe de FLE. Didier.

Hymes, D. (2000). Formation en cours d'emploi PEF langue française. MEN Algérie.

Jakobson, R. (1960/1963). Essais de linguistique générale. Éditions de Minuit / MIT Press.

Jover, G. (2011). La littérature et la formation du lecteur. PUF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990/1999). L'énonciation / Les interactions verbales. Armand Colin.

Labov, W. (1972/1978). Language in the inner city / Le parler ordinaire. Minuit.

Lane, P. (1992). La périphérie du texte. Nathan.

Larivaille, P. (1974). L'analyse morphologique du récit. Seuil.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence : Essai sur un attracteur étrange. Éditions d'Organisation.

Maingueneau, D. (1976/1991/2014). Analyse du discours / Pragmatique / Analyser les textes. Hachette / Dunod.

Malmberg, B. (1966). Les nouvelles tendances de la linguistique. PUF.

Meschonnic, H. (1999). Poétique du traduire. Verdier.

Mink, L. (1978). The concept of narrative and the narrative of concept. Johns Hopkins University Press.

Moirand, S. (1979/1982). Enseigner à communiquer / Situations d'écrit. CLE / Hachette.

Novakova, I. (2005). La linguistique textuelle des discours. Cahiers de praxématique, 44.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). Traité de l'argumentation. PUF.

Perrenoud, P. (1997/2005). Construire des compétences / Développer des compétences. ESF.

Postic, M. (1977). Observation et formation des enseignants. PUF.

Puren, C. (1995/2004/2009). Histoire des méthodologies / Didactique des langues-cultures. Didier / Nathan.

Rastier, F. (1999/2001). Des genres à l'intertexte / Éléments de théorie des genres. Texto!.

Reuter, Y. (1991/2007). Analyse du roman / Didactique de l'écriture. Armand Colin / PUF.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge.

Ricoeur, P. (1970/1986). Du texte à l'action. Seuil.

Riffaterre, M. (1979). La production du texte. Seuil.

Robert, P. (2002). Dictionnaire actuel de l'éducation. Le Robert.

Roegiers, X. (2006/2009). L'approche par compétences / Des manuels scolaires pour apprendre. De Boeck.

Romainville, M. (1998). L'étudiant-apprenant. De Boeck.

Rouxel, A. (1996). Le sujet lecteur. Bertrand-Lacoste.

Sable, C. (s.d.). Humanité, langues, interculturalité et éthique. Presses des Ponts.

Sartre, J.-P. (1948/2008). Qu'est-ce que la littérature ? Gallimard.

Savignon, S. (1991). Communicative language teaching : State of the art. TESOL Quarterly.

Schmitt, M.-P., & Viala, A. (1982). Savoir-lire : Précis de lecture critique. Didier.

Séoud, A. (1997). Pour une didactique de la littérature. Hatier.

- Slatka, D. (1970). Esquisse d'une théorie lexico-sémantique. *Langages*, 23.
- Sprenger-Charolles, L. (1980). Le résumé de texte. *Pratiques*, 26.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Chenelière Éducation.
- Tauveron, C. (1999). Lire la littérature à l'école. Hachette.
- Tawil, S. (2006). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. UNESCO.
- Thonhauser, I. (2017). Le travail textuel (Textarbeit). OpenEdition.
- Van Dijk, T. A. (2009). Society and discourse. Cambridge University Press.
- Virtanen, T., & Wårvik, B. (1987). Observations sur les types de textes. Université de Helsinki.
- Wagner, T. (2008). The global achievement gap. Basic Books.
- Werlich, E. (1976). A text grammar of English. Quelle & Meyer.
- Wiggins, G. (2004). Understanding by design. *Educational Leadership*, 62.
- Ministère de l'Éducation nationale (Algérie).
- (1983). Programme du français.
- (2003). Document d'accompagnement (2AM).
- (2005). Programmes et documents d'accompagnement (1AM à 4AM).
- (2006). Guide du professeur de langue française.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (Algérie). (s.d.). Référentiel de compétences : Cycle Licence.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise.

République algérienne. (1976). Ordonnance n° 76-35 (Organisation de l'éducation).

République française. (2006). Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

UNESCO. (2006). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.

Le Petit Larousse illustré. (1979).

Le Petit Robert. (2003).

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du FLE.

Robert, P. (2002). Dictionnaire actuel de l'éducation.

Liste des tableaux et graphiques

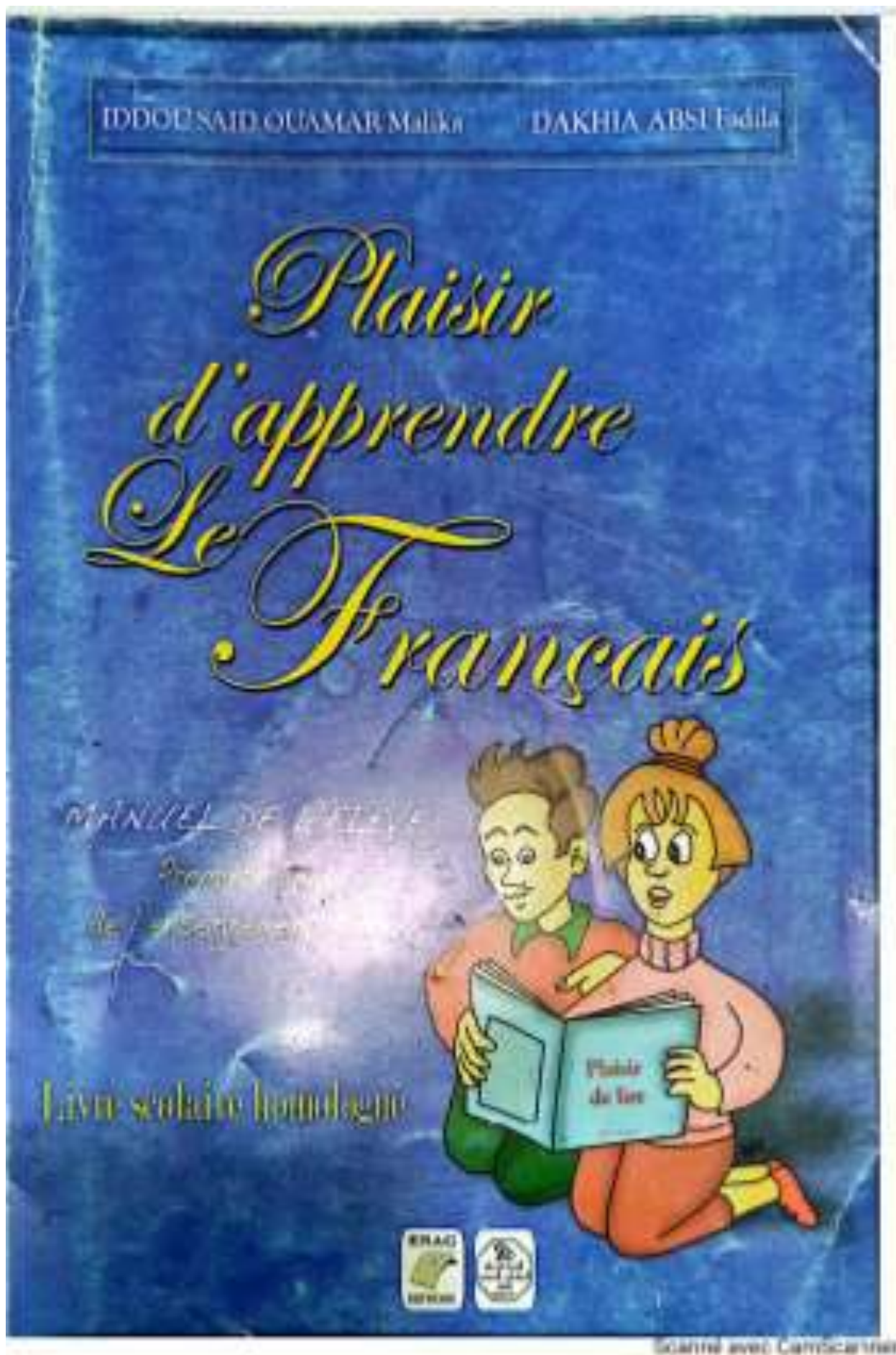
Les tableaux

numéro	Titre du tableau /grille	N° page
1	Les références des manuels de FLE du cycle Moyen	27
2	Organisation des contenus didactiques dans le projet	28
3	Grille récapitulative des textes de base dans les manuels corpus	46
4	La lisibilité dans les manuels corpus	49
5	Les illustrations dans les manuels corpus	51
6	Les compétences communicationnelles en 1AM	88
7	Les compétences communicationnelles en 1AM	90
8	Les compétences communicationnelles en 1AM	91
9	Les compétences communicationnelles en 1AM	93
10	Représentativité des genres littéraires supports de base	121
11	Représentativité des genres littéraires supports des exercices d'application	123
12	Récapitulatif des valeurs véhiculés dans les textes littéraires dans les manuels corpus	140

Les graphiques

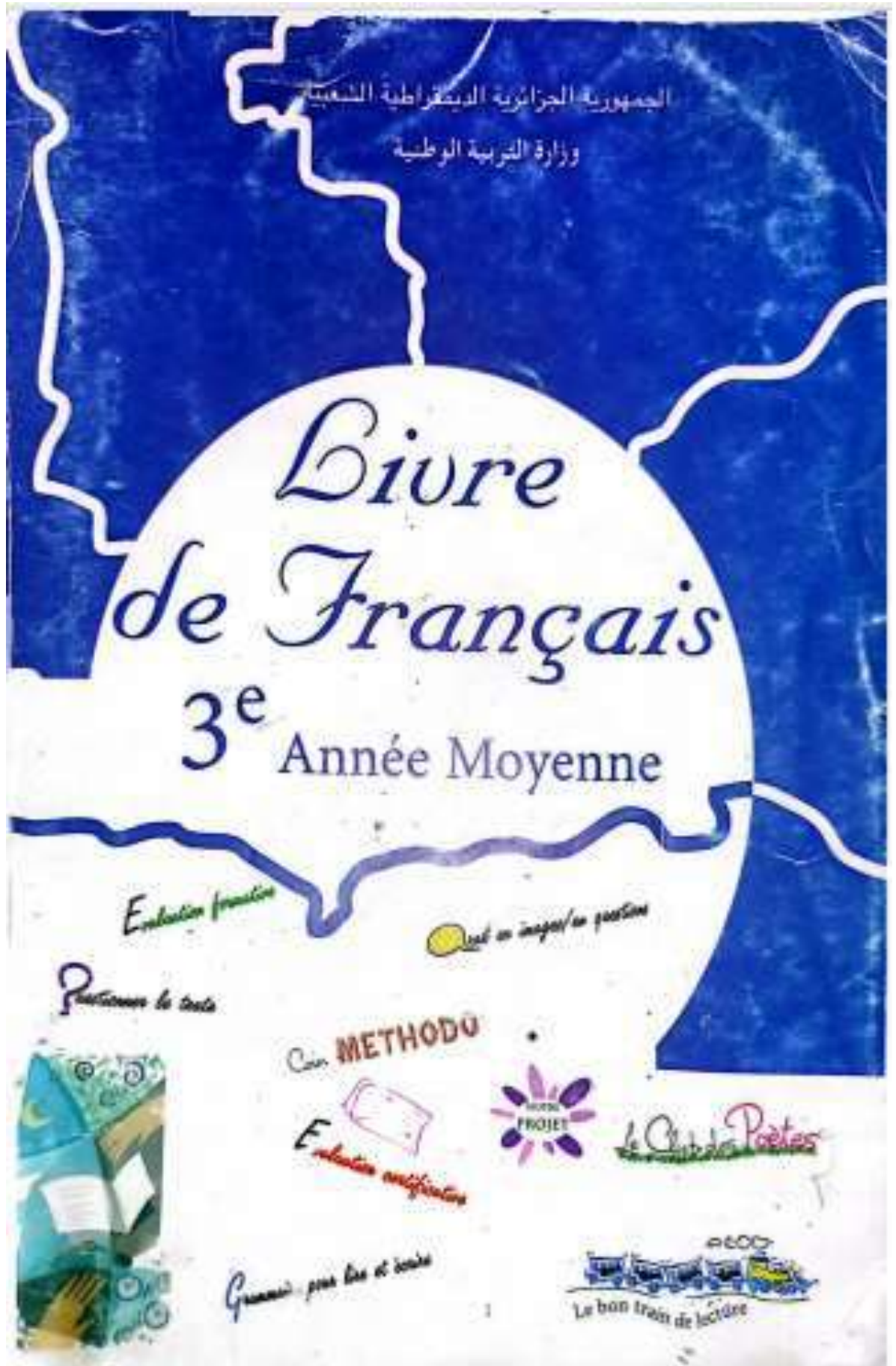
Numéro	Titres des graphiques	N° page
01	Les séquences par projet dans le manuel de 1AM	36
02	Typologie textuelle présente dans les manuels	46
03	Types d'illustrations dans le manuel de 1AM	51
04	Types d'illustrations dans le manuel de 2AM	52
05	Types d'illustrations dans le manuel de 3AM	53
06	Types d'illustrations dans le manuel de 4AM	53
07	Représentativité des genres des textes de base	122
08	Représentativité des genres des textes de supports d'exercices d'application	124
09	Les thèmes algériens /universels dans le manuel de 1AM	136
10	Les thèmes algériens /universels dans le manuel de 2AM	137
11	Les thèmes algériens /universels dans le manuel de 3AM	138
12	Les thèmes algériens /universels dans le manuel de 4AM	139

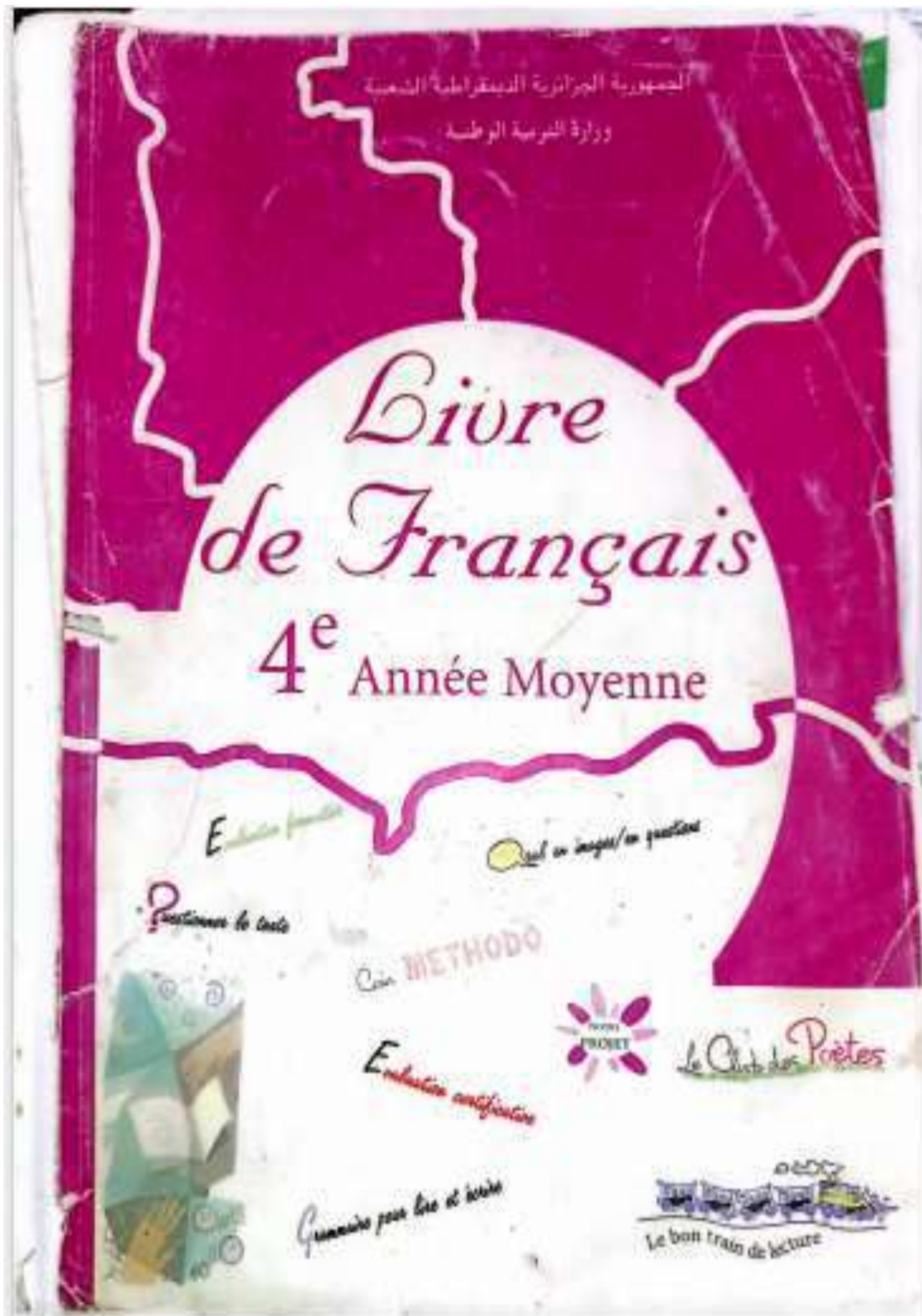
Annexe











Lecture

LA BOURSE G.N



^ Boursier, Fouroulou étudiait à Tizi Ouzou, tandis que ses parents menaient une vie difficile au village. **Au début** de sa deuxième année de collège, après une excellente première année, il faillit tout lâcher. La bourse n'avait pas été renouvelée, on ne savait pourquoi. Le directeur attendit un mois, deux mois. **Fin décembre**, ne voyant rien venir, il avertit les boursiers qui durent s'en retourner dans leur village. Ce fut un deuil dans la famille des Menrad. Ils savaient tous que Fouroulou resterait avec eux, qu'il redeviendrait berger. Au village, après le nouvel an, une fois les vacances terminées, on commencerait à s'étonner, puis ce serait les **railleries** habituelles. Fouroulou, à cette idée, pleurerait en cachette, se disait qu'il était déshonoré et qu'il ne pouvait plus se montrer. Pourtant, on ne l'avait pas renvoyé pour incapacité ou mauvaise conduite. Il revenait chez lui parce qu'il n'y avait plus d'argent. Le directeur

02/2

avait promis d'écrire à l'Académie d'Alger, il avait parlé d'**omission**, d'oubli, d'erreur. On ne pouvait supprimer d'un seul coup toutes les bourses d'un établissement. Mais comment faire entendre cela aux railleurs ?

— Fils de Ramdane, ils t'ont balancé, hein ! il te reste les chèvres, comme nous tous ! disaient-ils.

— Mais non, je retournerai à l'école ! répliquait Fouroulou.

— Avec l'argent de l'**usurier**, peut-être ?

— Qu'est-ce que cela peut te faire ?

— Tu es idiot. Au lieu d'aider ton père, tu vas le ruiner.

2 Cependant son père semblait lui-même ébranlé et regrettait d'avoir engagé son fils dans une voie si difficile lorsqu'on est pauvre.

3 Tout était **hostile** à Fouroulou, mais il comprit à la longue que l'hostilité des gens, leur mauvaise joie, leur haine, venait de ce qu'on l'avait pris au sérieux. On l'avait cru capable de réussir, de relever les Menrad. Et maintenant...

4 Lorsque finalement arriva la lettre qui apportait la bonne nouvelle, il retourna à Tizi Ouzou le cœur gonflé de joie, avec la farouche résolution de travailler jusqu'à l'épuisement pour réussir.

MOULOUD FERAOUN, *Le Fils du pauvre*, éd. ENAG 1998

Lecture
HOURIA ET LE POT AU MIEL

de Mahfoud AIDER



Annexe n°8



Scanné avec CamScanner

1

5/13

102 ans

Les Piccard



Né à Bâle en Suisse en 1884, Auguste Piccard a eu un frère jumeau, Jean Félix. Ils se sont intéressés très tôt à la science. Enfants, ils ont été fascinés par les romans de Jules Verne, leur question favorite était : " Pourquoi ? "

Auguste est devenu physicien et a enseigné à l'université. Il est cependant beaucoup plus connu pour ses explorations qui ont frappé le public. Ces explorations n'ont pourtant représenté pour lui qu'un moyen de conduire certaines expériences à leur terme.

En effet, il est le premier à avoir effectué plusieurs ascensions dans une cabine métallique étanche qu'il suspend sous un ballon. Ces ascensions lui ont permis d'étudier les rayons cosmiques et la stratosphère qui est cette vaste couche d'air autour de la terre. Il a atteint en 1913, l'altitude de 15 781 mètres puis celle de 16 201 mètres en 1932. Il a perdu son record en 1934, quand Jean Félix a atteint l'altitude de 17 500 mètres. Seul le nom d'Auguste est conservé dans les mémoires, parce qu'après avoir été " l'homme le plus haut " du monde, il est devenu " l'homme le plus bas " du monde en inventant un engin submersible appelé le bathyscaphe, destiné à l'exploration des fonds marins.

Auguste Piccard, après s'être intéressé à la stratosphère, s'est passionné pour les grands fonds océaniques.

D'après Encyclopédie Universalis

2

Piccard (Jacques), Bruxelles 1922, océanographe suisse, fils d'Auguste. Il a battu le record de plongée sous- marine en 1960, en atteignant la profondeur de 10 916 m dans la fosse des Mariannes, à bord du bathyscaphe TRIESTE.

Larousse 2000.

3

Piccard (Bertrand), Lausanne 1958, psychiatre et aérostatier suisse, fils de Jacques. Il a réussi en 1999, avec le britannique Brian Jones, le premier tour du monde en ballon sans escale en 19 jours 21h 55 mn.

Larousse 2000.

Scanné avec CamScanner



L'argent de poche

Savoir gérer ses sous, c'est savoir gérer ses envies, c'est donc un moyen d'apprentissage. Certains parents pensent pourtant que l'argent de poche ne vous sert à rien. Ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget. A vous de leur prouver que vous pouvez agir en individu responsable.

Proposez à vos parents de vous donner de l'argent pendant trois mois et de faire le point ensuite. Pour déterminer la somme, ne vous demandez pas " combien ? " mais " pour quoi faire ? ". Pour la période d'essai, soyez prudents [mieux vaut démarrer avec un petit budget, plus facile à gérer.] Dès les premiers jours, ouvrez un cahier. D'un côté, notez l'argent que vous avez, de l'autre, les sommes que vous dépensez. Vous saurez ainsi où est passé cet argent qui a l'air de sauter de votre porte-monnaie sans vous prévenir ... Et puis, ce petit cahier vous permettra de montrer à vos parents que vous êtes en train de devenir de bons gestionnaires ! Il vous servira également plus tard quand vous souhaiterez qu'ils vous augmentent. ... Enfin, dites-leur que la gestion d'un budget vous permet d'améliorer vos résultats en mathématiques ! [Aucun parent ne résiste à cet argument.] N'oubliez pas cependant que le meilleur argent est celui que l'on gagne ! Proposez vos services pour de petits travaux !

Les sous, c'est bien d'en avoir un peu, mais ne passez tout de même pas votre journée à vous demander comment augmenter votre capital ou dépenser le moins possible. Gardez la bonne distance. Si vous avez un budget confortable, pensez aux copains qui n'en ont pas autant. La vraie richesse ne tient pas dans la poche, elle est dans le coeur . Et celle-là, vous pouvez la dépenser sans compter !

D'après OKAPI, n° 554.



Scanné avec CamScanner

Le Club des Poètes

Nos chevaux

Quand nos chevaux se précipitent en avant, ils ressemblent aux étoiles filantes lancées par les anges contre les démons.

Ce sont des aigles montés par des lions féroces. L'éclair lui-même se fatiguerait sans pouvoir les atteindre. Tous, ils captivent les regards et font l'admiration.

Les uns ont la couleur de minuit, quand, au firmament, il n'y a ni lune ni étoile. La blancheur de leur front suffit pour éclairer la terre.

Les autres brillent d'un éclat doré ; ils ressemblent à la cornaline, rouge comme le sang.

Ceux-ci sont des tisons en feu ; ils sèment l'air de leurs étincelles. Leur démarche est fière ; ils ont des oncles paternels et maternels qu'on cite dans nos tribus.

Ceux-là ressemblent à la gazelle. Par la longueur de leur crinière, ils rappellent la longueur de la nuit.

Et nos chevaux blancs ? C'est la monture des princes. Quand l'aurore se montre, ils font pâlir la lune d'effroi.



Poème de l'Emir Abd-el Kader, in *La vie de Abd-el Kader*, C.H. Churchill.



- 1 - Qu'ont de commun les chevaux dont parle l'Emir ? Qu'est-ce qui les différencient ?
- 2 - A qui sont comparés les cavaliers algériens ? A qui sont comparés leurs ennemis ?
- 3 - Quels sont les outils de la comparaison utilisés dans ce poème ?

LECTURE PLAISIR

Prince Dakkar, alias Némó

Le capitaine Némó, en quelques phrases nettes et pressées, fit connaître sa vie toute entière...

Le capitaine Némó était un Indien, le prince Dakkar, fils d'un Radjah* du territoire alors indépendant du Bundelkund et neveu du héros de l'Inde, Tipposahib. Son père, dès l'âge de dix ans, l'envoya en Europe, afin qu'il y reçût une éducation complète, et dans la secrète intention qu'il pût lutter un jour, à armes égales, avec ceux qu'il considérait comme les oppresseurs de son pays.

Le prince Dakkar voyagea dans toute l'Europe. (...) Il haïssait le seul pays où il n'avait jamais voulu mettre le pied, la seule nation dont il refusa constamment les avances: il haïssait l'Angleterre, et d'autant plus que sur plus d'un point il l'admirait.(...)

Cet artiste, ce savant, cet homme était resté Indien par le cœur, Indien par le désir de la vengeance, Indien par l'espoir qu'il nourrissait de pouvoir revendiquer un jour les droits de son pays, d'en chasser l'étranger, de lui rendre son indépendance... Il attendait une occasion. Elle se présenta...

En 1857, la grande révolte des Cipayes* éclata. Le Prince Dakkar en fut l'âme. Il organisa l'immense soulèvement. Il mit ses talents et ses richesses au service de cette cause. Il paya de sa personne; il se battit au premier rang; il risqua sa vie comme le plus humble de ces héros qui s'étaient levés pour affranchir leur pays (...) Sa tête fut mise à prix, et, s'il ne se rencontra pas un traître pour le livrer, son père, sa mère, sa femme, ses enfants payèrent pour lui. Le droit, cette fois encore, était tombé devant la force...

Le prince Dakkar, qui n'avait pu mourir, revint dans les montagnes de Bundelkund. Là, (...) il rassembla les débris de sa fortune, réunit une vingtaine de ses plus fidèles compagnons, et, un jour, tous disparurent. Où donc le prince Dakkar avait-il cherché cette indépendance que lui refusait la terre habitée? Sous les eaux, dans la profondeur des mers, où nul ne pouvait le suivre...

A l'homme de guerre se substitua le savant. Une île déserte du Pacifique lui servit à établir ses chantiers, et, là, un bateau sous-marin fut construit sur ses plans. L'électricité, dont (...) il avait su utiliser l'incommensurable* force mécanique, et qu'il puisait à d'interminables* sources, fut employée à toutes les nécessités de son appareil flottant, comme force motrice, force éclairante, force calorifique.

La mer, avec ses trésors infinis, ses myriades de poissons, ses moissons de varechs et de sargasses, ses énormes mammifères, et non seulement tout ce que la nature y entretenait, mais aussi tout ce que les hommes y avaient perdu, suffit amplement aux besoins du prince et de son équipage, et ce fut l'accomplissement de son désir, puisqu'il ne voulait plus avoir aucune communication avec la terre. Il nomma son appareil sous-marin le «Nautilus», il s'appela le capitaine Némó, et il disparut sous les mers...



Pendant bien des années, le capitaine visita tous les océans, d'un pôle à l'autre. Paria* de l'univers habité, il recueillit dans ces mondes inconnus des trésors admirables. Les millions perdus dans la baie de Vigo, en 1702, par les gallions espagnols, lui fournirent une mine inépuisable de richesses dont il disposa toujours, et anonymement, en faveur des peuples qui se battaient pour l'indépendance de leur pays...

Peu à peu, ses compagnons moururent et allèrent reposer dans leur cimetière de corail, au fond du Pacifique. Le vide se fit dans le «Nautilus», et enfin le capitaine Némoto resta seul de tous ceux qui s'étaient réfugiés avec lui dans les profondeurs de l'océan. Le capitaine Némoto avait alors soixante ans.



Jules Verne. «L'île Mystérieuse»
Le Livre de Poche. Réédition 1970



*Radjah : prince hindou .

*Cipayes : peuple de l'Inde qui se révolta en 1857 contre l'oppression anglaise.

*Incommensurable : trop grande pour qu'on puisse la mesurer .

*Paria: homme exclu de la société.

*intarissable: en parlant d'une source: qui ne perd jamais son eau

Jules Verne (1828-1905)

Il fut un célèbre romancier d'aventures et d'anticipations scientifiques, ce que nous appelons de nos jours «science fiction».

Dans «Vingt mille lieues sous les mers» (1869), il met en scène un merveilleux sous-marin à propulsion électrique, habité et manœuvré par un mystérieux équipage que commande le non moins mystérieux capitaine Némoto.

Le secret du capitaine nous est dévoilé à la fin de «L'île mystérieuse» (1874).

1- Etablir la carte d'identité du Capitaine Némoto selon le modèle suivant :

- nom et prénom du personnage
- surnom (pseudonyme)
- statut social (sa place dans la société)
- âge
- traits de caractère
- traits physiques
- impression qu'il laisse

2- Etablir les trois portraits du héros selon le schéma de son histoire :

au début

au milieu

et à la fin de sa vie

Organisation					
Thème / Séquence	Chap	Lectures	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe
LE NARRATIF Projet 1 : LUI RÉSISTE					
Séquence 1 Je découvre le récit		Je découvre les différents récits	15 M. PIERRE 16 Chercher un mot dans un dictionnaire	19 L'ordre alphabétique 19 Chercher un mot dans un dictionnaire	21 Du verbe à la phrase 22 La notation de temps Grand Pirene : l'été
Séquence 2 Je rédige la situation initiale d'un récit	27	La scène de Henry Pons 28 M. ROWLING	20 La famille de mots 28 Les mots qui organisent un récit	31 La phrase verbale simple et ses constituants 33 Les 3 groupes de verbes	33 La notation de temps 35 La notation de temps
Séquence 3 Je rédige la suite d'un récit		Je découvre les événements d'un récit	28 Nœud en danger 30 Contre de SÉCURITÉ	42 Les mots qui organisent un récit 44 Les verbes de l'acte	43 Le présent de l'indicatif 45 Le présent de l'indicatif 47 Le présent de l'indicatif 49 Le présent de l'indicatif
Séquence 4 Je rédige la situation finale d'un récit	30	J'imagine la fin d'un récit	51 Paul de Cocose 51 J. RENARD	53 Le groupe nominal et le nom 55 Les groupes de verbes	57 Le présent de l'indicatif 59 Le présent de l'indicatif 61 Le présent de l'indicatif
Projet 2 : LUI RÉSISTE					
Séquence 1 Je rédige la situation initiale d'un conte		Je découvre les différents contes	64 Contes de l'homme 65 Les mots d'un conte	67 L'écriture du nom 69 L'écriture du nom	67 Le présent de l'indicatif 69 Le présent de l'indicatif
Séquence 2 Je rédige la suite d'un conte		Je découvre l'élément modificateur	73 L. de la FONTAINE 74 La fin	77 La phrase affirmative 79 La phrase négative	78 Le présent de l'indicatif 80 Le présent de l'indicatif
Séquence 3 Je rédige la situation finale d'un conte	84	Je découvre la situation finale d'un conte	85 C. PERIAULT	89 Les formes de citation 89 Les formes de citation	90 L'écriture du nom 92 L'écriture du nom
Projet 3 : LUI RÉSISTE DÉBUT					
Séquence 1 Je rédige le récit d'une bande dessinée	99	J'identifie la B.D. 100 Je raconte une B.D. M. AIDEK	102 Les onomatopées 101	104 L'écriture de l'acte 105 L'écriture de l'acte	105 L'écriture des verbes en écriture 107 L'écriture des verbes en écriture

Organisation				
Projet / Séquence	Oral	Lecture	Vocabulaire	
L1 / PRÉSENTATION				
Projet 4				
Séquence 1	Je découvre les différents types de documents (1)	113	Une question de savoir (114)	116
Séquence 2	Je découvre les différents types de documents (2)	122	Les différents types de documents (122)	124
Séquence 3	Je découvre et rédige le texte d'un projet (129)	129	Le plan d'un projet (130)	131
L2 / INFORMATIONS				
Projet 5				
Séquence 1	Je découvre les différents types de documents (1)	139	À chacun son rôle (140)	142
Séquence 2	Je découvre les différents types de documents (2)	148	La négation (149)	151
Séquence 3	Je rédige à mon tour un texte d'un projet (156)	156	Des mots à la main (157)	158
L3 / ARGUMENTATION				
Projet 6				
Séquence 1	Je découvre les différents types de documents (1)	167	La nominalisation (167)	168
Séquence 2	Je découvre les différents types de documents (2)	174	Les préfixes de la négation (174)	177
Séquence 3	Je rédige à mon tour un texte d'un projet (183)	183	Comment introduire une opinion (183)	183
du manuel				
Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Mon projet	
Les types de phrases (117)	Le présent de l'impratif (118)	Le «-de la 2 ^e » (119)	Le «-de la 2 ^e » (119)	
Pour les phrases (125)	Le présent de l'impratif (127)	Les homonymes (127)	Le «-de la 2 ^e » (127)	
Le complément (132)	Le présent de l'impratif (133)	Le «-de la 2 ^e » (133)	Le «-de la 2 ^e » (133)	
Le complément (143)	Le présent de l'impratif (144)	Le «-de la 2 ^e » (144)	Le «-de la 2 ^e » (144)	
L'expression de «cause» et de «conséquence» (152)	Le présent de l'impratif (153)	Le «-de la 2 ^e » (153)	Le «-de la 2 ^e » (153)	
La complétive (159)	Le présent de l'impratif (160)	Le «-de la 2 ^e » (160)	Le «-de la 2 ^e » (160)	
La phrase passive (184)	Les présentatifs (185)	Les homonymes «c'est» (187)	Le «-de la 2 ^e » (187)	
la phrase exclamative (169)	Le futur simple de l'indicatif (170)	Accord du participe passé (171)	Le «-de la 2 ^e » (171)	
Les mots de liaison dans l'argumentation (178)	Les verbes impersonnels (179)	La lettre finale d'un mot (180)	Le «-de la 2 ^e » (180)	
La phrase passive (184)	Les présentatifs (185)	Les homonymes «c'est» (187)	Le «-de la 2 ^e » (187)	

SOMMAIRE			
Projet 1			
Compétences	Objectifs	Oral	Écrit
1 p. 8 à p. 23	Identifier les caractéristiques d'un message. - Identifier le thème. - Identifier le but. - Identifier le destinataire.	Questionner les élèves sur les caractéristiques du message.	Répondre à la question posée.
2 p. 24 à p. 30	Comprendre le message. - Extraire les informations. - Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.
3 p. 40 à p. 55	Répondre à la question posée. - Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.
Évaluation certificative			
Projet 2			
Compétences	Objectifs	Oral	Écrit
1 p. 60 à p. 75	Identifier le thème. - Identifier le thème. - Identifier le but.	Questionner les élèves sur le thème.	Répondre à la question posée.
2 p. 76 à p. 91	Comprendre le message. - Extraire les informations. - Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.
3 p. 92 à p. 107	Répondre à la question posée. - Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.
Évaluation certificative			
Projet 3			
Compétences	Objectifs	Oral	Écrit
1 p. 110 à p. 125	Identifier le thème. - Identifier le thème. - Identifier le but.	Questionner les élèves sur le thème.	Répondre à la question posée.
2 p. 126 à p. 141	Comprendre le message. - Extraire les informations. - Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.
3 p. 142 à p. 157	Répondre à la question posée. - Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.	Répondre à la question posée.

SOMMAIRE			
Projet 1			
Grammaire pour lire et écrire	Évaluation formative	Méthodologie	Pages projet
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 18	Répondre à la question posée. p. 18	p. 20
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 34	Répondre à la question posée. p. 34	p. 36
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 48	Répondre à la question posée. p. 48	p. 52
Évaluation certificative p. 56, 57, 58			
Projet 2			
Grammaire pour lire et écrire	Évaluation formative	Méthodologie	Pages projet
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 70	Répondre à la question posée. p. 70	p. 72
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 84	Répondre à la question posée. p. 84	p. 88
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 100	Répondre à la question posée. p. 100	p. 104
Évaluation certificative p. 108, 109			
Projet 3			
Grammaire pour lire et écrire	Évaluation formative	Méthodologie	Pages projet
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 120	Répondre à la question posée. p. 120	p. 124
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 136	Répondre à la question posée. p. 136	p. 140
VOC : la grammaire - la syntaxe / la morphologie. GR : la conjugaison - la conjugaison des verbes. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases. OR : la syntaxe - la syntaxe des phrases.	Répondre à la question posée. p. 152	Répondre à la question posée. p. 152	p. 156

SOMMAIRE				
Projet 1				
Compétences	Sequences	Oral	Objectifs	Ecrit
Oral	1	- Caractériser les particularités d'une situation de communication.	- Mettre à l'épreuve la compréhension.	- Produire des arguments pour étayer une prise de position.
	2	- Identifier l'objectif d'un argument, les arguments, les exemples.	- Analyser la structure d'un argument.	- Construire un argumentaire.
	3	- Identifier le point de vue et l'objectif d'un argument.	- Produire une prise de position.	- Produire un texte argumentatif.
Evaluation certificative p. 60				
Projet 2				
Sequences	1	- Identifier la prise de position.	- Donner son point de vue et l'argumenter.	- Rédiger un texte argumentatif.
	2	- Identifier les arguments d'un argumentaire.	- Analyser la structure d'un argumentaire.	- Rédiger un argumentaire.
	3	- Identifier les arguments d'un argumentaire.	- Analyser la structure d'un argumentaire.	- Rédiger un argumentaire.
Evaluation certificative p. 118				
Projet 3				
Sequences	1	- Identifier la prise de position.	- Donner son point de vue et l'argumenter.	- Rédiger un texte argumentatif.
	2	- Identifier les arguments d'un argumentaire.	- Analyser la structure d'un argumentaire.	- Rédiger un argumentaire.
	3	- Identifier les arguments d'un argumentaire.	- Analyser la structure d'un argumentaire.	- Rédiger un argumentaire.
Evaluation certificative p. 160				

SOMMAIRE				
Projet 1				
Grammaire pour lire et écrire	Évaluation formative	Méthodologie	Révisions	
La construction de la phrase simple.	Évaluation formative	Projet 1	p. 22	
La construction de la phrase complexe.	Évaluation formative	Projet 2	p. 26	
La construction de la phrase complexe.	Évaluation formative	Projet 3	p. 30	
Evaluation certificative p. 60				
Projet 2				
Grammaire pour lire et écrire	Évaluation formative	Méthodologie	Révisions	
La construction de la phrase simple.	Évaluation formative	Projet 1	p. 78	
La construction de la phrase complexe.	Évaluation formative	Projet 2	p. 82	
La construction de la phrase complexe.	Évaluation formative	Projet 3	p. 86	
Evaluation certificative p. 118				
Projet 3				
Grammaire pour lire et écrire	Évaluation formative	Méthodologie	Révisions	
La construction de la phrase simple.	Évaluation formative	Projet 1	p. 136	
La construction de la phrase complexe.	Évaluation formative	Projet 2	p. 140	
La construction de la phrase complexe.	Évaluation formative	Projet 3	p. 144	
Evaluation certificative p. 160				

Fiche méthode 2

1 - Lire pour soi, lire pour les autres.

Tu vas chercher dans ton manuel, à la bibliothèque du collège ou dans la presse, des textes qui contiennent des descriptions pour les lire à un public.

2 - Lire pour soi.

- Lis silencieusement les textes que tu as choisis.
- Essaie de comprendre le sens global.
- Cherche dans le dictionnaire le sens des mots, pour améliorer ta lecture.
- Classe les textes en fonction du plaisir que tu as eu à les lire.
- Chez toi, entraîne-toi à lire à voix haute en imaginant que tu es devant une assistance.

3 - Lire pour les autres.

- Choisis le texte que tu vas lire à tes camarades.
- Entraîne-toi à lire de manière expressive.
- Lis le texte aux élèves de ton sous-groupe en théâtralisant ta lecture.
- Améliore ta lecture en fonction de leurs observations.

Conseils

- Rappelle-toi que tu dois captiver l'attention de la classe.
- Veille à la bonne articulation des mots.
- Respecte le débit dans la lecture.
- Essaie de traduire les sentiments exprimés dans le texte par la lecture.

Annexe n° 17

LECTURE

- Lire la description d'un lieu.
- Saisir l'impression dégagée de la description.
- Distinguer la description statique de l'itinérante.

▮ Lire et comprendre

Scanné avec CamScanner

la grille récapitulative des différents objectifs d'apprentissage déclarés par le MEN pour le programme du FLE

Type de texte/ niveau	Le narratif/ 1AM	Le descriptif/ 2AM	L'explicatif/ 3AM	L'argumentatif/ 4AM
Texte proposé	Le récit Le conte La bande dessinée	Texte prescriptif Recette de cuisine	Texte documentaire	Affiche publicitaire Texte publicitaire
Les finalités à atteindre	agir sur les émotions	Agir sur les connaissances	Agir sur les connaissances	Agir sur le comportement
Objectifs de l'enseignement du FLE	RACONTER	Prescrire	Informar	Argumenter

Type de texte 2AM	Le descriptif à visée narrative	Le descriptif à visée informative	Le descriptif à visée prescriptive /Le reportage touristique
Texte proposé	Biographie (dans séquence descriptive) Récit de fiction	Fiche documentaire (dans séquence descriptive)	Article / dépliant touristique Article de catalogue (dans séquence descriptive)

		La monographie (dans séquence descriptive)	
Les objectifs (finalités) à atteindre	agir sur les émotions	Agir sur les connaissances	Agir sur les connaissances Agir sur le comportement
Objectifs de l'enseignement du FLE	DECRIRE	%	%
Type de texte 3AM	L'explicatif	L'explicatif à visée narrative	L'explicatif à visée informative
Texte proposé	Répondre à une question L'explication dans le récit	La légende (dans séquence explicative) Le récit fantastique(dans séquence explicative) Le récit réaliste(dans séquence explicative)	La vulgarisation scientifique
Les objectifs (finalités) à atteindre	agir sur les connaissances/ émotions	Agir sur les émotions	Agir sur les connaissances

Objectifs de l'enseignement du FLE	EXPLIQUER	%	%
Type de texte 4AM	L'argumentatif à visée explicative	L'argumentatif à visée narrative	L'argumentatif à visée exhortative
Texte proposé	Argumenter par l'explication	Le récit de science fiction (dans séquence argumentative) Le Dialogue (dans séquence argumentative) La fable (dans séquence argumentative)	Exhorter par la description : A consommer A découvrir
Les objectifs (finalités) à atteindre	agir sur les connaissances	Agir sur les émotions	Agir sur les comportements

Annexe n° 19

Tableau récapitulatif des contenus linguistiques dans les 04 manuels du Moyen

Niveau	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
1AM	-Chercher un mot dans le dictionnaire La famille des mots Les mots qui organisent un récit Les niveaux de langue Les formules d'ouverture dans un conte Les mots de même famille Le champ lexical du conte Les formules de clôtures dans un conte Les synonymes Les	Du texte à la phrase La phrase verbale simple et ses constituantes La ponctuation Le groupe nominal et le nom L'expansion du nom et l'adjectif qualificatif La phrase affirmative La phrase négative L'expansion du nom L'expression du lieu et du temps Les types de phrase Place des pronoms et de la négation Le complément Le CC de lieu L'expression de cause et	la notion du temps : l'axe les 03 groupes de verbes le présent de l'indicatif, valeurs et conjugaison des verbes du 1 ^{er} gr, être et avoir le présent des verbes du 2 ^{ème} gr	-écriture des nombres en lettres -le son(g) -présent de l'indicatif des verbes comme emmener -le pluriel des noms -l'accord sujet/verbe -le pluriel en (x) -l'accord de l'adjectif qualificatif -le verbe à l'infinitif -le (s) de la 2 ^{ème} personne -les homonymes -Le son(o) -les homonymes ce - se -le son (k)

	onomatopées Champ lexical de politesse Les noms d'agent Champ lexical de cuisine Champ lexical et famille de mots La nominalisation Les mots dérivés et les suffixes La nominalisation à base verbale Les préfixes de la négation Comment introduire une opinion	de conséquence La complétive par Que La phrase exclamative Les mots de liaison dans l'argumentation La phrase passive		-le son (s) -accord du participe passé -la lettre finale d'un mot/une syllabe -les homonymes (c'est, ces, ses, cet/ cette)
2AM	Tableau unique comme manuel unique	Réservé à la séance de lecture sous ses différentes activités, et ne contient pas les		

		applications sur les activités langagières, qui se trouvent dans le 2ème manuel de 2AM		
3AM	-les connecteurs -les moralisateurs -les verbes impersonnels -le lexique et l'explication -la nominalisation à base verbale et adjectivale -le lexique des formes et des couleurs -le lexique des sensations -le lexique des sentiments - la synonymie et l'antonymie -la composition des mots :	-la phrase : nominale/verbale Simple/complexe -le groupe nominal et ses expansions : Les déterminants (articles : possessifs, démonstratifs, numéraux) -le nom : commun, propre, composé, d'agent -les qualifiants : qualificatif (épithète, attribut et opposé) - Le complément de nom, la proposition sub . Relative - Le nom ou le GN mis en apposition -le groupe verbal et ses constituants :	-maîtrise du présent de l'indicatif (V irréguliers et V du 3^{ème} groupe) -Maîtrise : de l'imparfait de l'indicatif et du passé simple - des temps du passif - Du futur simple de l'indicatif - Du passé composé - Du présent du subjonctif - Du conditionnel -de l'impératif - les temps simples/ temps composés - la concordance	-les accords dans le groupe nominal - l'accord sujet/verbe -les homonymes -les homophones -l'accord du participe passé

	préfixation et suffixation -le champ lexical -la famille des mots -la polysemie -le lexique laudatif/ péjoratif ou amélioratif / dépréciatif -les verbes de perception visuelle -les verbes de mouvements -le registre de langue	V. transitifs/ intransitifs COD /COI Les types de phrase (déclarative) Les formes de phrase (affirmative/ négative, active/passive, emphatique) -la transformation passive La tournure impersonnelle La ponctuation Les mots de liaison, les prépositions La coordination et la juxtaposition Les connecteurs logiques et chronologiques Les anaphores Les substituts grammaticaux/lexicaux L'expression de la comparaison,	des temps	
--	--	--	-----------	--

		l'opposition, la condition, le temps (antériorité, simultanéité, postériorité), la cause, la conséquence -la dualité cause/conséquence -les complétives -les présentatifs -les adverbes (temps, lieu, manière)		
4AM	Le vocabulaire de l'agent: le champ lexical Lexique de l'expression de la subjectivité Les procédés de l'énumération Les homonymes Le champ sémantique	Les subordonnées COD L'expression de la cause et de la conséquence L'expression du temps (antériorité, simultanéité, postériorité) Les outils de la comparaison	Les modes: indicatif ou subjonctif dans les subordonnées Style direct et style indirect (les verbes introducteurs, la concordance des temps) Les valeurs de l'impératif	Le pluriel des noms composés Les adverbes en «emment» et «amment» Le pluriel des adjectifs de couleur

	Le vocabulaire mélioratif / péjoratif	l'expression du but Les pronoms relatifs simples et composés Les pronoms indéfinis	L'attribut du sujet et du COD	Les préfixes et les suffixes
--	---	---	-------------------------------------	---------------------------------

Tableau récapitulatif des textes supports d'exercices dans les manuels corpus

Niveau	Titre	Nom de l'auteur	Page
1 AM	LEBRAC EST SAUVE	D'APRÈS LA GUERRE DES BOUTONS. L. PERGAUD	36
		D'après VICTOR HUGO	47
		D'après M. KAHN, Les contes du potiron.	49
		D'APRÈS MALEK HADDAD.	77
		D'après: Je me perfectionne en lecture de CHRISTIAN LAMBLIN	80
		CONTE DU NIGERIA, EXTRAIT DE COMMENT LE MONDE FUT CRÉÉ D'UNE GOUTIE DE LAIT	82
		D'APRÈS Alphonse DAUDET	90
		D'après LE FILS DU PAUVRE. M. FERAOUN. Ed. ENAG. 1998.	92
		D'APRÈS SACHA GUITRY, Si j'ai bonne mémoire ED. PERRIN	93
		LES TROIS PLUMES, GRIMM. ED. FLAMMARION	96
		D'APRÈS PERNETTE CHAPONNIERE	97
2AM	Chez Betty et Prince	G. Bruyndonckx, G. Huget. « Des choses à dire » extes et communication 6, De Boeck-Wesmael, 1994	15
		R. Quillot, « Kini. Le Grand livre de la brousse » Ed. Delagrave	21
	Le vieux de la montagne	E. About. « Le roi des Montagnes »	23
	Prince Dakkar, alias Némio	Jules Verne. « L'île Mystérieuse » Le Livre de Poche. Réédition 1970	25
		J. M. G. Le Clézio; "Lubally",	32

		Editions Gallimard	
		Mouloud Feraoun "Le fils du pauvre"	34
	Coucher de soleil à El Oued	Isabelle Eberhardt, "Au pays des sables", Ed. Fermand Soriot	35
	La leçon de lecture de Mondo	J.M.C Le Clézio, « Mondo et autres histoires », Ed. Gallimard 1978	77
	La porte des mots	Tahar Djaout. « Les vigiles » Ed du Seuil	78
		Emir Abdelkader, « Eloge de la vie bédouine »	106
		André Maurois, « Lettre à une étrangère »	106
Niveau	Titre	Nom de l'auteur	Page
3 AM		M. O. Taberlet	15
	Le Puti de Poètes	M. O. Taberlet	17
	Le saviez-vous?	J. Vinas y Roca & C. Lhermey, Jouez avec vos enfants.	18
	Grisette-Perroquette et Mamacoco	Adapté d'un conte de M. Idrissi-Safi et E. Chadi	28
	Le Club de Poètes	Extrait de Foule sentimentale, A. Souchon.	33
		Adapté de Découverte Benjamin, éd. Gallimard	44
		D'après Découverte Benjamin, éd. Gallimard.	44
		D'après Sempé & Goscinny, Le petit Nicolas.	46
	Le Club de Poètes	Cécile Chabot, Poésie Manège d'étoiles.	49
		Jean Deflandre, Le mystère de L'Atlantide (Texte et illustrations	54
	Vie dans l'espace	D'après La Navette Spatiale, éd. Gamma.	56
		D'après Idries Shah.	65
		Esma et Nacer Khemir. L'Alphabet des sables.	66
		D'après P. Averous, A la	66

	découverte du fond des mers.	
	D'après G. de Maupassant, Sur l'eau	67
Le Club des Poètes	Hamid Tibouchi, Parésie, éd. l'Orycte.	69
	Légende d'Asie	70
	Trésor légendaire des pays lointains, éd. Gründ, 1979.	74
Victor Hugo, Notre-Dame de Paris.	D'après A. Makine, Le testament français.	80
Le jeu des synonymes	D'après A. Makine, Le testament français	81
	J. Lacarrière, Ce bel aujourd'hui	83
Le Club de Poètes	Hamid Tibouchi, Parésie, éd. l'Orycte	85
	D'après J. L Maunoury, Qui a peur de qui?, éd. Magnard	90
La gazelle	D'après Esma & Nacer Khemir, L'Alphabet des sables, SYROS jeunesse	96
	D'après M. Feraoun, Le fils du pauvre	98
	D'après I. Calvino, Le Baron perché	99
L'ENFANT MUET	Federico Garcia Lorca, Chansons gitanes et poèmes	101
	L'ENFANT MUET	106
	Pierre Menanteau, éd. Seghers.	108
Devinettes aux bruits	R. Tharlet, 50 jeux de plein air, éd. Lito	
Qu'elle est belle la terre!	Pierre Menanteau, Bestiaire pour un Enfant Poète, éd. Seghers.	119
	D'après Yak Riverais, Saperlipopette !, Ecole des loisirs	124
La fabrication du papyrus	D'après Les racines du savoir, éd. Gallimard jeunesse	130
	Raymond Queneau, Le chien à la mandoline, éd.	135

		Gallimard.	
		Adapté de Rabah Belamri, Le soleil sous le tamis, éd. Publisud	140
	Les énergies "nouvelles "	D'après Le nouveau Mémo encyclopédie	146
		D'après F. Féron, Du fer dans les épinards et d'autres idées reçues.	148
		D'après Le nouveau Mémo encyclopédie.	148
		P. Neuhuys	151
		Paul Neuhuys, Anthologie poétique de l'Exposition	151
		D'après Vinas Y Roca & Lhermey	152
		D'après l' Encyclopédie de la Jeunesse, éd. Hachette.	152
		Adapté de R. Belamri, Le Soleil sous le Tamis, éd. Publisud.	156
4AM		D'après des informations recueillies dans Le Nouveau Mémo, Larousse	14
		D'après Albert Jacquard, E = CM2, éd. Le Senil	16
		Jacques Prévert. Paroles	19
		D'après Casamayor, Intoxicmion, ed. Mégreli	20
		Kateb Yacine, L'œuvre en fragments, éd. Sinbad	24
		R. Fetter, Courrier de l'UNESCO, février 198830	30
		M. Alyn, Compagnons de la marjolaine, Les éditions ouvrières et P. Zech	35
		R. Belamri, Regard blessé, éd. Gallimard	40
		D'après Roger Ikor, Le fils d'Avrom, éd. Albin Michel.	46
		R, Fau, Chantetoutbleu.	49
		M. Genevoix, Le Bestiaire enchanté	49
		R. Philombe, Petites gouttes de chant pour créer	53

		l'homme	
		D'après P. Daninos, Les carnets du Major Thompson.	54
		D'après M. Dib, La grande maison.	58
		D'après F. Mauriac, Le nouveau bloc-notes, éd. Flammarion	60
		Idries Shah, Les exploits de l'incomparable Mulla Nasrudin.	69
		D'après Rachid Mimouni, Le fleuve détourné	69
		Maurice Carême, L'envers du miroir, éd. Nathan.	75
		Jacques Sternberg, 188 contes à régler, éd. Denoël.	76
		Marguerite-Taos Amrouche, Jacinthe noire	86
		D'après Sempé & Goscinny, Le petit Nicolas.	89
		M. Leblanc. Les huit coups de l'horloge.	91
		Victor Hugo, La légende des siècles.	93
		Mohammed Choukri "Racines et Immigration ", Méditerranée, éd. J'ai lu.	94
		A. Chedid. L'artiste et autres nouvelles. 6d. Librin	98
		D'après Blaise Cendrars. Au cœur du	104
		D'après Malek Haddad, La dernière impression, éd. Julliard.	105
		Malek Haddad. La dernière impression, éd. Julliard.	106
		Michel Tournier, Vendredi ou la vie sauvage.	107
		J. Vallès, L'enfant.	108
		D'après H. de Balzac, Eugénie Grandet.	108
		Poème de l'Emir Abd-el Kader, in La vie de Abd-el	111

	Kader, C.H. Churchill.	
	V. Hugo. Les misérables.	112
	Philippe Boegner. Le Figaro magazine	116
	Manka Mokeddem. Les hommes qui marchent.	118
	Adapté de M. Feraoun. Jours de Kabylie	126
	M. Pagnol, La gloire de mon père,	128
	D'après M. Pagnol glede pire	129
	D'après Vassis Alexakis.	129
	A. Theuriet	131
	Bayati, Poèmes d'amour des sept portails du monde.	133
	D'après Raymond Savignac. Affichiste, éd. Robert Laffont	138
	Adapté de Mouloud Achour, Jours de tourments.	144
	D'après Pierre Loti, Au Maroc.	144
	D'après Marcel Pagnol, La gloire de mon père.	145
	Mouloud Feraoun. La terre et le sang, ENAG. 1992	147
	D'après Alphonse de Lamartine. Les confidences.	147
	Isabelle Eberhardt, Écrits sur le sable,	148
	F. Mallet-Jorris, La maison de papier, éd. Grasset.	150
	M. Tournier, Vendredi ou la vie saïade	151

Répartition des textes corpus selon l'aspect thématique traité

Niveau	Thèmes algériens	Thèmes arabes	Thèmes universels
1AM	La bourse Houria et le pot au miel		Sophie en danger Poil de carotte Comment le chien est devenu l'ami de l'homme ? Le Corbeau et le Renard La fée Une question de savoir - vivre Les dix commandements d'un porteur de Baskets Le gâteau aux poires A chacun son toit La rougeole Des nuages à la neige Le cirque dans la ville Vêtements de marque

2AM	Mohamed KHADDA peintre algérien Maissa BEY, écrivaine algérienne IDIR, chanteur des airs anciens Moi, Brahim ASLOUM, poids coq Soirée d'été Scène de rue Constantine, les gorges du Rhummel El Djazair El Mahroussa L'Oranie Ala decouverte de Bejaia Découvrir la KABYLIE Biskra Hotel El Aurassi	Un homme du sud Dans le patio	Réveil dans la nature Un endroit sinistre Intimité d'une chambre Le CANADA, un vaste territoire Les visiteurs du passé Qu'est-ce qu'un arbre ? L'eau Le livre, hier et aujourd'hui La machine à laver Le vélo L'horloge Sécurité au volant
3AM	Littoral algérien		Les Picard Souvenirs de voyage Les pays des Tagals Le miroir

			Quand on a trouvé on danse De la TSF à la radio La production de la pâte à papier Exemples: tremblement de terre, légende du miroir, lecture, danse d'abeille, audiovisuel, production du papier
4AM	Le voyage en Grèce	Les hommes du désert	Argent de poche La disparition des animaux Programme Quel théâtre pour nous Le coq, le chat et le souriceau La pate des Sultanes

Résumé

Résumé: La typologie textuelle se situe au croisement de plusieurs disciplines, notamment la linguistique textuelle, l'analyse du discours et la didactique du texte. Dans les manuels algériens de FLE destinés au cycle Moyen (2004–2009), élaborés dans le cadre de la réforme de 2003, les textes sont présentés selon une classification typologique à visée surtout théorique. Celle-ci soutient l'E /A de différentes activités langagières réparties en sept rubriques, en s'appuyant principalement sur la compréhension de l'écrit. L'objectif est de développer des compétences communicationnelles, linguistiques et textuelles conformément aux orientations du projet didactique et aux programmes du MEN. Cette thèse examine dans quelle mesure la progression typologique des textes est cohérente avec les compétences visées dans ces manuels algériens de FLE.

Mots -clés : typologie textuelle, texte littéraire, manuel scolaire, FLE, compétences langagières, réforme,

ملخص: تتخذ الأنماط النصية موقعاً مركزياً عند تقاطع اللسانيات النصية وتحليل الخطاب وتعليمية النص. وتقدم الكتب المدرسية الجزائرية الخاصة بتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية للطور المتوسط (2004–2009) والمنبثقة عن إصلاح سنة 2003، النصوص ضمن تصنيف نمطي ذي طابع نظري يهدف إلى دعم عمليتي التعليم والتعلم لمختلف الأنشطة اللغوية الموزعة على سبع فئات. وتعتمد هذه الأنشطة أساساً على مهارة فهم المكتوب لتطوير الكفاءات التواصلية واللغوية والنصية وفقاً للتوجهات البيداغوجية والبرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية. وتسعى هذه الأطروحة إلى دراسة مدى تحقق التدرج النمطي للنصوص ومدى انسجامه مع الكفاءات المستهدفة في هذه الكتب المدرسية

الكلمات المفتاحية: أنماط النصوص، النص الأدبي، الكتاب المدرسي، الفرنسية لغة أجنبية، المهارات اللغوية، الإصلاح

Abstracts: Textual typology stands at the intersection of textual linguistics, discourse analysis, and text didactics. In Algerian French-as-a-Foreign-Language (FLE) middle-school textbooks (2004–2009), produced following the 2003 educational reform, texts are organized according to a theoretical typological classification. This structure supports the teaching and learning of various language activities distributed across seven categories, relying primarily on reading comprehension to foster communicative, linguistic, and textual competences in accordance with the pedagogical project and the official MEN curriculum. This thesis investigates the extent to which the typological progression of texts aligns with the targeted competences in these Algerian FLE textbooks.

Keywords: Textual typology, literary text, school textbook, FFL, language skills, reform