

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 des Lettres et Langues Étrangères (Français)



École Doctorale Algéro-française de Français
Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla
Réseau EST

Thèse de Doctorat ès Sciences
pour l'obtention du diplôme de
Doctorat de français
Option : *Didactique des Langues*

Présentée et soutenue publiquement par
M^{lle} Halima BOUARI

Titre :

***L'ÉCOLE FONDAMENTALE EN ALGÉRIE
ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA COMPÉTENCE
ENCYCLOPÉDIQUE EN FLE
DANS LES MANUELS SCOLAIRES
(1981-2003)***

Directeurs de thèse :

Pr. Margaret BENTO (France) - **Pr. Foudil DAHOU** (Algérie)

Jury :

M. Salah KHENNOUR	Professeur, Université Kasdi Merbah Ouargla	Président
M. Abdelouahab DAKHIA	Professeur, Université Mohamed Khider Biskra	Examinateur
M. Manaa GAOUAOU	Professeur, Université Hadj Lakhder Batna	Examinateur
M ^{me} Michelle AUZANNEAU	Professeur, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3	Examinateur
M ^{me} Margaret BENTO	Professeur, Université Descartes Paris 5	Rapporteur
M. Foudil DAHOU	Professeur, Université Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur

Année universitaire : 2013/2014

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langues Étrangères (Français)



Thèse de Doctorat ès Sciences
M^{lle} Halima BOUARI

***L'ÉCOLE FONDAMENTALE EN ALGÉRIE
ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA COMPÉTENCE
ENCYCLOPÉDIQUE EN FLE
DANS LES MANUELS SCOLAIRES
(1981-2003)***

DÉDICACE

A celui

Qui était l'âme de mes ambitions

Et la flamme de mes réflexions

Dont les paroles et le silence m'étaient inspiration

Sans lequel cette thèse n'aurait jamais de germination

Halima BOUARI

REMERCIEMENTS

Puisque *la reconnaissance est la mémoire du cœur*, je ne pourrais manquer d'exprimer ma gratitude envers les personnes en qui j'ai trouvé un soutien et sans lesquelles ce travail n'aurait pu être mené à bien.

Je remercie chaleureusement le Professeur Foudil DAHOU, mon directeur de thèse qui a su me faire partager son savoir. Tout au long de sa direction scientifique, il a su me transmettre sa passion de la recherche sans avoir cessé de m'encourager et de me soutenir durant les années de la réalisation de cette thèse. J'ai apprécié non seulement son savoir mais aussi son caractère humain et son désir d'éveiller les esprits.

Je remercie aussi le Docteur Margaret BENTO, ma co-directrice de thèse de m'avoir tenu la main jusqu'aux dernières lignes de cette thèse à travers ses relectures minutieuses et enrichissantes ainsi que ses suggestions toujours avisées. Grâce à sa disponibilité via le net, ses soins et ses remarques, la réalisation de cette thèse a abouti à sa fin.

Qu'il me soit permis de remercier également le Docteur Salah KHENNOUR, devant qui il est difficile de trouver des qualificatifs forts pour mettre en valeur sa gentillesse, son humilité et sa patience à prodiguer ses conseils pertinents.

Mes remerciements vont particulièrement à Monsieur Mohamed Es-séghir ARBAOUI, ex-inspecteur de l'Enseignement Fondamental du 2^e palier pour son soutien et son appui documentaire et bibliographique.

Mes remerciements les plus forts sont à exprimer aux personnes que je nomme « ressources » dans cette thèse ; mes parents, frères, sœurs et leurs petites familles pour leur soutien quotidien indéfectible et leur enthousiasme contagieux à l'égard de mes ambitions. Leur présence et leurs encouragements sont pour moi les piliers fondateurs de ce que je suis et de ce que je fais.

Mes remerciements ne peuvent s'achever sans une pensée pour mes collègues et tous ceux en qui j'ai trouvé un soutien.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	01
---------------------------	----

CHAPITRE I

L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN ALGÉRIE

I.1 L'Enseignement fondamental : historique et notions.....	14
I.2 L'Ecole Fondamentale algérienne : philosophie et missions.....	16
I.2.1 Le cycle de base.....	22
I.2.2 Le cycle d'éveil.....	23
I.2.3 Le cycle d'observation et d'orientation.....	25
I.3 Philosophie éducationnelle.....	37
I.3.1 Les avantages.....	37
I.3.2 Les inconvénients.....	38
I.3.3 Des propositions remédiables.....	39

CHAPITRE II

LES MANUELS SCOLAIRES DE FLE : description axiale et textuelle

II.1 Le manuel scolaire : cet outil «passeur» du savoir.....	46
II.2 Description axiale des manuels scolaires.....	49
II.2.1 Axe formel.....	54
II.2.2 Axe communicationnel.....	60
II.2.3 Axe thématique.....	64
II.2.4 Axe axiologique.....	68
II.2.4.1 Valeurs cognitives.....	68
II.2.4.2 Valeurs économiques.....	69
II.2.4.3 Valeurs historiques.....	69
II.2.4.4 Valeurs récréatives.....	70
II.2.4.5 Valeurs religieuses.....	70
II.2.4.6 Valeurs pédagogiques.....	70
II.2.4.7 Valeurs universelles.....	70
II.3 Classification textuelle : typologies et fonctions.....	72
II.3.1 Classement fondé sur le genre.....	72
II.3.2 Classement fondé sur le type.....	80
II.3.3 Classement fondé sur l'opposition : textes continus vs textes non continus.....	85
II.3.4 Classement fondé sur l'opposition : textes authentiques vs textes	

	fabriqués.....	86
II.3.5	Classement fondé sur l'opposition : textes d'approche vs textes cibles.....	87

CHAPITRE III

LA COOPÉRATION TEXTUELLE

ET LA COMPÉTENCE ENCYCLOPÉDIQUE DU LECTEUR : stratégies discursives et opérations coopératives

III.1	Les trois variables de la compréhension.....	92
III.1.1	L'auteur.....	93
III.1.2	Le texte.....	99
III.1.2.1	La description.....	101
III.1.2.2	L'énumération.....	104
III.1.2.3	La comparaison.....	104
III.1.2.4	Cause-effet.....	104
III.1.2.5	Problème-solution.....	105
III.1.2.6	Savoirs scolaires à transmettre à travers les textes à lire.....	107
III.1.2.6.1	Connaissances déclaratives.....	110
III.1.2.6.2	Connaissances procédurales.....	118
III.1.3	Le lecteur.....	123
III.2	Compétences lectorales et apport de la compétence encyclopédique	125
III.2.1	Les opérations coopératives.....	133
III.2.1.1	Le dictionnaire de base.....	133
III.2.1.2	Les règles de coréférence.....	135
III.2.1.3	Les sélections contextuelles et circonstanciées.....	135
III.2.1.4	L'hypercodage rhétorique et stylistique.....	135
III.2.1.5	Les inférences de scénarios communs.....	136
III.2.1.6	Les interférences de scénarios intertextuels.....	137
III.2.1.7	La compétence idéologique.....	138
III.3	Types, fonctions et composantes lectorales.....	138
III.3.1	La lecture documentaire.....	141
III.3.2	La lecture littéraire.....	144
III.3.3	Les composantes lectorales.....	148

CHAPITRE IV	
PRATIQUES LANGAGIÈRES AU SERVICE DE LA LITTÉRATIE	
IV.1	Littératie : histoire et définition d'un concept..... 154
IV.2	Niveaux de littératie..... 157
IV.3	Pratiques lectorales et compétences littéraciques à installer..... 159
IV.3.1	Lire au cycle primaire..... 160
IV.3.2	Lire au cycle moyen..... 166
IV.4	Pratiques scripturales et compétences littéraciques à installer..... 172
IV.4.1	Écrire au cycle primaire..... 174
IV.4.2	Écrire au cycle moyen..... 180
Conclusion 189
Références bibliographiques 199
Annexes 211
A.1	Inventaire des tableaux..... 212
A.2	Inventaire des schémas..... 212
A.3	Emplois du temps du français à l'école primaire..... 212
A.4	Organisation d'un dossier au collège..... 213
A.5	Liste nominative des écrivains contenus dans les manuels de FLE : corpus.. 214
A.6	Liste nominative des poètes contenus dans les manuels de FLE : corpus... 216
A.7	Les champs notionnels contenus dans les manuels de FLE : corpus..... 217
A.8	Contes à lire dans le manuel de FLE de 4 ^e AF..... 219
A.9	Contes à lire dans le manuel de FLE de 5 ^e AF..... 219
A.10	Contes à lire dans le manuel de FLE de 7 ^e AF..... 220
A.11	Conte à lire dans le manuel de FLE de 8 ^e AF..... 220
A.12	Contes à lire dans le manuel de FLE de 9 ^e AF..... 220
A.13	Poèmes, comptines et récitations inclus dans le manuel de 4 ^e AF..... 220
A.14	Poèmes à lire dans le manuel de FLE de 5 ^e AF..... 221
A.15	Poèmes à lire dans le manuel de FLE de 6 ^e AF..... 221
A.16	Textes poétiques à lire dans le manuel de FLE de 7 ^e AF..... 222
A.17	Textes poétiques à lire dans le manuel de FLE de 8 ^e AF..... 222
A.18	Textes poétiques à lire dans le manuel de FLE de 9 ^e AF..... 222
A.19	Textes à lire puis à dire dans le manuel de FLE de 5 ^e AF..... 223
A.20	Textes à lire, à dire et à jouer / apprendre dans le manuel de FLE de 6 ^e AF..... 223
A.21	Textes à forme brève contenus dans le manuel de FLE de 9 ^e AF..... 223

A.22	Textes journalistiques contenus dans le manuel de FLE de 6 ^e AF.....	224
A.23	Textes journalistiques (reportages et faits-divers) contenus dans le manuel de FLE de 7 ^e AF.....	224
A.24	Textes journalistiques (reportages) contenus dans le manuel de FLE de 8 ^e AF.....	224
A.25	Textes journalistiques (reportages) contenus dans le manuel de FLE de 9 ^e AF.....	224
A.26	Textes dialogués contenus dans le manuel de FLE de 6 ^e AF.....	225
A.27	Textes dialogués contenus dans le manuel de FLE de 7 ^e AF.....	225
A.28	Textes dialogués (interviews) contenus dans le manuel de FLE de 8 ^e AF.....	225
A.29	Textes dialogués contenus dans le manuel de FLE de 9 ^e AF.....	225
A.30	Bandes dessinées contenues dans le manuel de FLE de 6 ^e AF.....	225
A.31	Extraits de bandes dessinées d'Hergé contenues dans le manuel de FLE de 7 ^e AF.....	226
A.32	Bandes dessinées contenues dans le manuel de FLE de 8 ^e AF.....	226
A.33	Textes épistolaires contenus dans le manuel de FLE de 8 ^e AF.....	226
A.34	Textes narratifs contenus dans le manuel de FLE de 8 ^e AF.....	226
A.35	Biographies contenues dans le manuel de FLE de 9 ^e AF.....	226
A.36	Textes informatifs contenus dans le manuel de FLE de 4 ^e AF.....	227
A.37	Textes documentaires contenus dans le manuel de FLE de 6 ^e AF.....	227
A.38	Textes informatifs/descriptifs contenus dans le manuel de FLE de 7 ^e AF.....	228
A.39	Textes informatifs/descriptifs contenus dans le manuel de FLE de 8 ^e AF.....	228
A.40	Textes informatifs (documentaires) contenus dans le manuel de FLE de 9 ^e AF.....	228
A.41	Textes injonctifs contenus dans le manuel de FLE de 7 ^e AF.....	229
A.42	Textes non-continus inclus dans les manuels de FLE de l'Enseignement Fondamental.....	229
A.43	Textes fabriqués contenus dans le manuel de FLE de 4 ^e AF.....	230
A.44	Textes d'approche contenus dans le manuel de FLE de 6 ^e AF.....	231
A.45	Textes d'imprégnation contenus dans le manuel de FLE de 5 ^e AF.....	231
A.46	Textes cibles contenus dans le manuel de FLE de 6 ^e AF.....	232
A.47	Textes suivis contenus dans le manuel de FLE de 6 ^e AF.....	233
A.48	Textes suivis contenus dans le manuel de FLE de 7 ^e AF.....	234
A.49	Textes suivis contenus dans le manuel de FLE de 8 ^e AF.....	234
A.50	Textes suivis contenus dans le manuel de FLE de 9 ^e AF.....	234

INTRODUCTION

L'enseignement du français est depuis quelque temps déjà au centre des préoccupations pédagogiques de l'institution de tutelle et de ceux qui enseignent cette langue ; nous en faisons partie. Interpellée par des jugements mitigés et des avis déçus sur les performances de l'Ecole Fondamentale de type « *l'Ordonnance d'avril 1976 constituant l'école fondamentale [a ouvert] la voie à la chute aux enfers de l'école algérienne [en donnant] l'image quasi parfaite de la décrépitude de toute la société dans ses valeurs fondamentales les plus déterminantes* »¹ ; et au vu des premières conclusions des mémoires et des thèses (bibliographie importante des départements de français) estimant que l'ancien Système éducatif a été longtemps replié sur lui-même, nous sommes amenée à partager le point de vue de ceux qui considèrent que le Système éducatif a néanmoins contribué, jusqu'à la fin des années 1980, à l'encadrement efficient des personnels exerçant leurs métiers dans les secteurs industriel, sanitaire, administratif et des services publics même si l'introduction de l'Ecole Fondamentale en 1981 a été regardée comme source de tous les maux de la société. Cette prise de position anticipée sera amplement développée au long de notre thèse.

L'Ordonnance du 16 avril a été décriée par plusieurs pédagogues pensant que l'on assistait depuis des années à un recul du niveau de scolarisation de l'Ecole Fondamentale et à l'augmentation des écoles privées ayant vite pris conscience de la vacance de l'Ecole publique algérienne. Il en a résulté un déphasage du Système éducatif par rapport à la réalité sociale, d'où l'idée largement partagée d'une réforme urgente.

¹ A. NAIT MESSAOUD., (2010), « Quel avenir pour l'école algérienne ? » in *La dépêche de Kabylie*, n°2346 du mercredi 10 février.

L'Ecole, qu'elle soit ancienne ou réformée, a pour souci de « *former, de pétrir [et] de mater de jeunes individualités* »². Selon Tardif, son rôle principal est de « *développer chez l'élève des stratégies qui lui permettront d'interagir de façon significative avec le réel qu'il rencontre à l'extérieur de la classe* »³.

S'appropriant la vision d'Einstein⁴, l'Ecole algérienne ne s'est pas fixée pour seule finalité l'acquisition des connaissances spécialisées mais aussi la formation de la capacité de penser et de juger indépendamment. Liée étroitement aux facultés de l'apprenant en termes de pouvoir-faire, cette capacité envisage l'intelligence comme un pouvoir-penser, la volonté comme un pouvoir-vouloir et la mémoire en tant que pouvoir-se souvenir. Par ailleurs à l'instar de Platon pour qui « *apprendre, acquérir des connaissances, c'est se souvenir* »⁵, nous tenterons de montrer dans quelle mesure, au cours des trois paliers de l'Enseignement Fondamental, l'apprenant algérien arrive à s'approprier les savoirs transmis à travers les textes étudiés lors des séances de lecture tels qu'ils lui sont proposés dans les manuels scolaires et si ces mêmes manuels lui facilitent l'acquisition d'une compétence encyclopédique. En ce sens, apprendre consiste à « *s'approprier un objet virtuel (le savoir) incarné dans des objets empiriques (le manuel), abrité dans des lieux (l'école), possédé par des personnes qui ont déjà parcouru le chemin (le professeur)* »⁶.

Aussi, la présente recherche s'intéresse-t-elle à l'enseignement/apprentissage du FLE dans la mesure où ces deux activités permettraient à l'apprenant algérien arabisé d'accéder à une documentation simple en langue française. Elles lui

² J. DEWEY cité in L. MORIN et L. BRUNET (1996), *Philosophie de l'éducation : II. La formation fondamentale*, Bruxelles : De Boeck, p.125.

³ J. TARDIF in P. CYR et Cl. GERMAIN., (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : Clé International, p.111.

⁴ L. MORIN, Louis BRUNET., (1996), op. cit., p.09.

⁵ Ibid., p.165.

⁶ B. CHARLOT., (1997), *Du Rapport au Savoir*, Economica, p.80.

permettraient également l'accès à la civilisation étrangère dont l'ambition est de participer à la compréhension mutuelle entre les peuples.

Étant en outre convaincue que la maîtrise d'une langue dépend essentiellement des méthodes pédagogiques d'enseignement et que ces dernières sont fortement liées à des manuels scolaires spécifiques, nous focaliserons notre intérêt sur le manuel scolaire tel qu'il a été pensé et utilisé par l'Institution algérienne. Et puisque « *tout enseignement de la langue doit se faire sur un texte partout et toujours* »⁷, les textes des manuels représentent la référence culturelle qui développe le goût de la lecture et de la culture.

De fait, les manuels scolaires qui ont précédé la Réforme de 2003 font partie du patrimoine didactico-pédagogique algérien. Ils ont été et sont jusqu'à présent le sujet de vives polémiques et de recherches animées pareillement par les enseignants et les parents quant à « *la qualité de leurs contenus* »⁸. Les manuels scolaires ont fait couler beaucoup d'encre suscitant ainsi un débat ouvert, qui n'est pas encore prêt d'être clos, portant toujours sur *la chute* de l'Ecole Fondamentale. C'est pourquoi nous jugeons nécessaire d'étudier ici ces fidèles amis dans la scolarisation des apprenants algériens. Ils méritent donc d'être critiqués, améliorés et valorisés comme premier auxiliaire didactique et pédagogique officiel avec l'assurance que la majorité des cadres d'aujourd'hui sont le fruit de l'Ecole Fondamentale.

Pour ce faire, notre thèse vise la mise en question de l'Enseignement Fondamental dont la réforme de 2003 veut faire table rase. Dans cette perspective, notre recherche réinterroge, à travers l'analyse détaillée de six manuels (corpus), les buts fondamentaux de l'Ecole Fondamentale qui, pendant deux décennies, a donné à

⁷ F. BRUNOT cité in F. CADENEL, *Lecture : Mémento de pédagogie pratique*, Paris : Magnard, p.99.

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale (2000), *L'école de demain n° 00*, Alger, p.14.

l'apprenant algérien le goût et les moyens d'écouter et de dire, de lire et d'écrire pour acquérir la capacité de s'insérer dans une société arabo-francophone.

Le savoir effectivement acquis grâce à la lecture scolaire de chaque texte étudié est en principe censé contribuer à l'enrichissement de la compétence encyclopédique de l'apprenant qui sera appelé à mobiliser un savoir antérieur construit laborieusement afin de pouvoir lire et comprendre indéfiniment d'autres textes à venir ; avec l'idée majeure que l'un des objectifs primordiaux de l'enseignement/apprentissage de FLE est si justement de comprendre comment s'articulent les différentes compétences liées à l'usage de l'écrit appréhendé sous la double complémentarité lecture/écriture. Ces compétences se déclinent en compétences linguistique, encyclopédique, logique et idéologique. C'est la compétence encyclopédique qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche ; notre intention étant de répondre à une interrogation majeure : Les textes proposés dans les manuels scolaires de FLE instaurent-ils effectivement une compétence encyclopédique chez les jeunes apprenants algériens ?

De cette interrogation découlent d'autres questions secondaires :

1. En quoi consiste cette compétence dite encyclopédique ?
2. Quel est son intérêt ?
3. Le savoir intégré dans les textes à lire enrichit-il les connaissances des apprenants ? Permet-il leur mémorisation ?
4. Les textes qui sont proposés aux apprenants leur permettent-ils de s'ouvrir aux autres, sur la vie et sur le monde ?

La problématique de notre recherche est à la fois ancienne et actuelle. Ancienne parce qu'elle s'intéresse à l'écrit, domaine objet de maintes recherches. Actuelle

parce qu'étudier l'écrit demeure toujours et également l'objet des multiples travaux qui de nos jours associent l'écrit à la littératie. Ce qui est crucial dans cette étude, c'est que la compétence encyclopédique n'est pas seulement et simplement liée au texte littéraire comme l'affirme Eco⁹, mais elle intervient dans la lecture de tous les types de textes.

Pourquoi les anciens manuels ? Parce que les programmes rénovés et les maîtres recyclés n'assurent pas à eux seuls un rendement optimal. Les nouveaux manuels n'avaient pas été encore suffisamment expérimentés lorsque l'idée de cette thèse commençait à germer. En plus, l'estimation des besoins se base sur la durée de vie estimée des manuels. C'est pourquoi cette thèse se veut une première réflexion à travers quatre chapitres dans lesquels nous tenterons de développer une série de concepts nécessaires à la saisie de tout processus lectoral-scriptural, dans le souci de montrer si l'apprenant algérien acquiert véritablement une compétence encyclopédique par la fréquentation des textes programmés durant les trois paliers de l'Enseignement Fondamental. Au plan de la méthodologie, nous optons pour l'analyse de contenu qui autorise la comparaison entre les différents manuels de notre corpus.

Avant de mettre en lumière la spécificité du français en tant que discipline scolaire, il est utile de commencer notre recherche par un aperçu sur l'Ecole algérienne de l'Indépendance dont le Système éducatif a adopté l'arabisation et l'algérianisation pour donner naissance à une stratégie dite d'Enseignement Fondamental institué

⁹A. Rouxel (2002) « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », *Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, disponible sur le site <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>, consulté le 12/10/2010 à 20h30.

avec l'ordonnance n° 35-76 du 16 avril 1976. L'intégration de ce chapitre éclairera les conditions, la notion, la philosophie et les missions de l'Ecole algérienne depuis 1981 jusqu'à 2003 (année de l'application de la Réforme) dans le but d'arriver à mieux situer l'apprentissage du FLE.

A partir de 1972, date de l'arabisation de l'enseignement en Algérie, le français s'est vu conférer le statut de langue étrangère ou seconde. Le système scolaire y est composé de trois cycles d'enseignement ; un cycle fondamental de scolarisation obligatoire de neuf années dont les six premières sont enseignées dans les anciennes écoles primaires et les trois dernières années dans les collèges d'enseignement moyen. L'Enseignement Fondamental a été généralisé à partir de l'année 1981. Nous y exposerons aussi les recherches faites sur cet enseignement afin d'aboutir à ses avantages et ses inconvénients nous conduisant à énumérer les suggestions de remédiation et d'amélioration proposées par Abdelkader Foudil et la commission d'évaluation des programmes¹⁰.

Dans notre second chapitre, il nous semble nécessaire de pointer du doigt certains aspects de manuels-corpus dans la mesure où leur rôle n'est pas seulement de faciliter l'enseignement mais également de développer chez l'apprenant l'attrait pour le livre et l'habitude de l'utiliser en vue d'élargir le champ de ses connaissances en acquérant une compétence encyclopédique étant investie ultérieurement lors de la lecture d'un texte et la recherche d'une information. C'est pourquoi ledit chapitre se veut significatif en analysant les contenus textuels et la dimension thématique du capital culturel qui propose aux apprenants des modèles

¹⁰ A. HABIB-RAHMA., (1992), *Tajarob arabya fi el-taâlim el-assassi wa dalil takhtitih (Expériences arabes dans l'enseignement fondamental et guide de sa planification)*, Tunis, p.55.

de conduite, un choix de croyance et des règles morales favorisant leur intégration sociale.

Quant à la description textuelle, elle portera sur des classements tantôt littéraires tantôt pédagogiques. Ce chapitre se contentera également de mettre à nu les textes susceptibles de motiver l'apprenant avec leur simplicité et de présenter une unité certaine d'un récit, d'une description ou d'une exposition. Dans cette perspective, la situation initiale sur laquelle se basent tous les aspects de l'étude de la langue, c'est le texte de lecture qui la présente. Non seulement il rend possible l'exercice de la lecture ; cette appropriation par l'apprenant de la pensée d'autrui et cette restitution de son sens par la diction, mais c'est aussi autour du texte que gravitent toutes les disciplines permettant à l'apprenant de mieux connaître la langue voire l'utiliser oralement ou par écrit dans la mesure où la rencontre entre les manuels et celui-ci sert d'instrument d'apprentissage et favorise la maîtrise des savoirs censés entraîner chez l'apprenti-lecteur le désir de se les approprier.

Notre troisième chapitre se donnera pour objectif de mettre en analyse les stratégies discursives de la coopération textuelle : L'auteur livrant une trace textuelle au lecteur qui devrait actualiser ce texte en se servant de sa compétence encyclopédique. C'est pourquoi il se souciera de déterminer dans un premier temps les types de savoirs qui y sont véhiculés en explicitant les informations intra-énonciatives et en en précisant les caractéristiques. Il définira dans un second temps la compétence encyclopédique autour de laquelle gravite le présent travail en tant que

« un ensemble de savoirs et de croyances [ainsi que] le système de représentations, interprétations et évaluations du [contenu] référentiel [appelé] axiomes de croyance, bagage cognitif, informations préalables, information en coulisse, postulats silencieux, complexe de présupposés, système cognitif de base, background information »¹¹

¹¹ C. KERBRAT-ORECCHIONI, (1998), *L'implicite*, Paris : Armand Colin, p.162.

et qui consiste pour nous en la capacité de se souvenir des connaissances découlant des lectures antérieures pour accéder à un nouveau texte. Elle intervient lors du décodage des textes au contenu explicite et elle le fait massivement dans des textes au contenu implicite. En décodant, l'apprenti-lecteur fait appel aux compétences linguistique et encyclopédique qui « *se prêtent mutuellement leur concours et un constant va et vient s'effectue entre les informations internes et externes* »¹². Son encyclopédie met en jeu le rapport entre le cognitif, le symbolique et le social en établissant des connexions explicites entre les textes et ses connaissances. Les compétences lectorales et les composantes de la compétence encyclopédique mettront en lumière l'acte de lire qui y est décrit du point de vue de ses fonctions et de ses types, à savoir la lecture documentaire et celle qualifiée de littéraire voire les fonctions de lecture à l'École Fondamentale pour mettre fin à ce chapitre en exposant les trois composantes de ce mouvement lectoral : la concaténation, le rappel et la sélection. De ce fait, la lecture active demande à l'apprenant de mobiliser ses connaissances linguistiques et encyclopédiques pour aller à la rencontre de nouvelles données. L'apprenti-lecteur déchiffre le texte en fonction de son encyclopédie en reliant les informations lues à des expériences et des connaissances passées emmagasinées dans son cerveau sous forme de scénarios et d'épisodes situationnels. C'est pour cette raison que la connaissance du contenu référentiel joue un rôle sine qua non dans l'action lectorale parce qu'elle désigne « *les savoirs que possède un sujet sur un thème donné : savoir acquis en partie par la lecture d'autres écrits* »¹³.

Au terme de cette recherche, qu'il nous soit permis de consacrer le quatrième chapitre à la littératie ; la clé de voûte de l'apprentissage dans la mesure où elle désigne « *une série de relations significatives aussi larges les unes que les autres entre l'écrit et*

¹² Ibid., p.165.

¹³ B. CHARLOT., (1997), op.cit., p.13.

l'ensemble des connaissances »¹⁴. En effet, la question du rôle de l'école dans la constitution des compétences littéraciques se pose à présent car la manière dont se constitue dans le psychisme de l'apprenant l'image de la littératie est déterminante. Ses représentations face au texte, son rapport à la lecture sont très liés à la manière dont s'est constitué son univers de lecture / écriture. Loin de parler de la littératie à l'ère du numérique, nous nous focaliserons sur sa définition traditionnelle en exposant les pratiques lectorales et scripturales proposées dans les manuels (corpus) pour permettre aux jeunes apprenants « *de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes afin de pouvoir réaliser[leurs] objectifs, de développer [leur] potentiel et de jouer un rôle actif dans la société* »¹⁵. Ce qui nous mènera à vérifier théoriquement le rapport : apprenant/savoir scolaire du point de vue de la rupture ou de la mémorisation.

¹⁴ Ch. BARRE-DE MINIAC et al., (2004), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : l'Harmattan, p.30.

¹⁵ Ibid., p.132.

CHAPITRE I

L'ENSEIGNEMENT

FONDAMENTAL EN ALGÉRIE

« Celui qui veut le bien de son pays doit porter tous ses efforts sur l'amélioration de l'éducation ; à la suite de cette amélioration il réalisera toutes les autres réformes, à condition que celles-ci soient légitimes, sans fatigue de l'esprit et sans effort de l'âme »¹.

L'École Algérienne, tout comme la nation algérienne, malgré son indépendance en 1962, plonge ses racines dans un passé colonial lointain dont elle a hérité un système éducatif organisant l'enseignement en trois phases : l'élémentaire ou le primaire, le moyen ou le secondaire et le supérieur ou l'universitaire. Ses programmes concernaient le Coran, le Hadith et la langue arabe ainsi que les mathématiques et diverses sciences sociales (philosophie, histoire et géographie) et exactes (cosmographie, astronomie). Les méthodes pédagogiques mises en œuvre faisaient appel à la mémoire, à la réflexion critique et à la logique. Au moment où l'école avait pour mission d'éduquer en donnant le savoir et formant l'esprit, l'Éducation Nationale se devait de renouer avec les valeurs de la culture ancestrale. Il lui fallait dans un premier temps, transformer radicalement ce système légué par la colonisation et le conformer à ses missions nouvelles vis à vis des masses populaires et de bataille de l'édification. Dans un second temps, il lui était nécessaire d'imprimer les formes les plus significatives de l'éducation ayant caractérisé le génie culturel de la nation algérienne.

Comme toute action humaine, l'action éducative devait, à l'époque, se donner des objectifs à la lumière du proverbe touareg « *si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de*

¹M. ABDOU., (1989), *Rissalat at-tawhid (exposé de la religion musulmane)*, Enag / Éditions, p.29.

mettre longtemps pour y arriver »². En vue d'une amélioration et d'un bon rendement, une réforme était impérative visant à prendre en considération les habiletés des apprenants, leurs origines familiales, leurs valeurs culturelles et leur mode d'être préparés ou non à la vie scolaire. Ce processus d'éducation prenait les mesures nécessaires afin d'atténuer les carences socio-économiques et culturelles des parents ainsi que « *la mauvaise estime de soi et l'absence de confiance en soi du sujet, le rejet social dont il est victime [sans oublier les] ressources supplémentaires, accessibles à tous ceux qui en ont besoin pour rétablir leurs bonnes chances de succès* »³. Sous cet angle,

*« la réforme de l'école [constituait] un enjeu capital pour l'ensemble de la société algérienne car les choix qui [étaient intervenus] [auraient] à exprimer l'attachement aux valeurs de notre patrimoine culturel et civilisationnel mais également l'aspiration légitime de la jeunesse à bâtir son avenir dans une société démocratique, moderne et ouverte sur le monde »*⁴.

Ladite réforme adoptait comme principe celui de Johanne « *pour éduquer, il faut [d'abord] instruire* »⁵ voulant que la première tâche insiste sur la compréhension et l'assimilation des concepts en vue d'accroître l'avoir culturel de l'apprenant. La seconde tâche visait à pourvoir son esprit en savoirs créatifs de savoir-faire en lui inculquant la mentalité scientifique.

Pour aboutir à un tel système producteur de compétences répondant aux exigences du développement économique, social et culturel avec comme objectif la modernisation de la société, l'Algérie s'appropriait une nouvelle stratégie appelée l'École Fondamentale instaurée par l'Ordonnance du 16 avril 1976 supprimant l'enseignement purement religieux et privé et mettant fin au système colonial hérité. Elle avait pour rôle d'assurer un enseignement unique qui préparerait l'apprenant à la vie active. Ce but a été renforcé par la création des instituts

² Notes de lecture.

³ G. VINSONNEAU., (2000), *Culture et comportement*, Paris : Armand Colin, p.143.

⁴ Kh. CHAIB., (2002), *Plaidoyer pour une école créatrice de renaissance*, Alger : MUSK, p.65.

⁵ Ibid., p.56.

d'enseignement religieux dépendants du ministère des *Habous*⁶ étant « réservés au même titre que les autres établissements privés, dans le cadre de l'enseignement général »⁷. Le développement de l'infrastructure scolaire, l'algérianisation progressive de l'administration scolaire et le corps enseignant, l'introduction de l'arabe comme langue d'enseignement et le recours à l'option scientifique et technique étaient les principales décisions à prendre pour mettre en application cette réforme visant le rapprochement des familles algériennes de leurs écoles ayant pour nouvelle structure : le préscolaire, le fondamental, le secondaire et l'universitaire.

Le contenu du présent chapitre à la lumière de notre recherche porte sur l'Enseignement Fondamental et se divise en trois sections :

1. L'Enseignement Fondamental : historique et notions
2. L'École Fondamentale algérienne : philosophie et missions
3. Philosophie éducationnelle

Tout au long de ce chapitre nous tentons de répondre aux interrogations suivantes :

1. En quoi consistait cette rénovation ?
2. L'apprenant à qui s'adressait cet enseignement, dit fondamental, était-il outillé pour maîtriser les situations auxquelles il serait confronté dans sa vie scolaire, personnelle et professionnelle ?

I.1 L'Enseignement Fondamental : historique et notions

L'enseignement, à l'instar de tous les autres secteurs de la vie nationale (administratif, politique, économique, socioculturel), participe au faste ou à la

⁶ Ce sont souvent des établissements de santé ou d'éducation à caractère religieux, gérés par l'administration des *Habous*.

⁷ G. GRANDGUILLAUME., (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Maisonneuve et Larose, p.102.

décadence des activités économiques, technologiques et culturelles d'un pays. Pourquoi qualifie-t-on cet enseignement, objet de notre recherche, de fondamental?

Cette appellation remonte aux années trente en Inde avec Gandhi ⁸ qui l'a proposée au cours des conférences nationales et internationales. Son objectif était de former l'enfant indien dès ses premières années d'enseignement-apprentissage pour être utile à la société en développant ses habiletés intellectuelles et spirituelles maîtrisées et acquises à travers la lecture et l'écriture. Dans les années soixante et après l'indépendance de plusieurs pays du Tiers-Monde tels que l'Égypte et la Jordanie⁹, l'Enseignement Fondamental a été promu afin de contrer l'analphabétisme. Cela a mené l'Unesco à le proposer dans son congrès de Lagos en 1976 pour mettre l'enseignement au service de la vie professionnelle et environnementale des citoyens car jugé en tant que

*« meilleur moyen qui assure un enseignement public en Afrique, il doit faire l'objet de la première phase de l'éducation de l'enfant pour rendre rentable son enseignement dont il peut se servir hors de l'école. C'est pourquoi, il est nécessaire de former les enseignants à cet égard en mettant à leur disposition les outils dont ils ont besoin ».*¹⁰

Un tel enseignement visant un acquis professionnel souple et peu coûteux pour ceux qui n'ont pas la possibilité d'accéder à l'enseignement officiel ou manquent l'occasion, a donné lieu à différentes définitions dont nous retiendrons les deux suivantes. La première est donnée par l'UNICEF qui définit l'enseignement fondamental en tant qu'« *enseignement indispensable à la contribution aux activités*

⁸ Surnommé le *Mahatma*, patriote et philosophe de l'Inde (1869-1948). Ses principes de lutte étaient : la pureté, la vérité, la non violence.

⁹ L'Enseignement Fondamental est adopté dans ces pays : la Jordanie (1964), l'Égypte (1977).

¹⁰ A. HABIB-RAHMA., (1992), op. cit., p.09.

*économiques, sociales et polytechniques y compris l'analphabétisme professionnel (compétences de lecture, d'écriture et de calcul) dans le but de former un citoyen utile ».*¹¹

La seconde, celle de Coombs, le considère comme

*« l'ombrelle qui comprend tous les types d'enseignement englobant les nouvelles notions et les habiletés dont l'individu rural, issu d'un milieu défavorable, doit être doté pour pouvoir assurer ses besoins humains nécessaires et se débarrasser de sa situation de privation ».*¹²

Le lieu où l'on dispense ce type d'enseignement doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière est placé sous la tutelle du Ministre chargé de l'Education qui le qualifie d'Ecole Fondamentale. Les lignes infra éclairciront mieux le concept.

I.2 L'Ecole Fondamentale algérienne : philosophie et missions

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie s'est trouvée confrontée à l'analphabétisme touchant la majorité de la population dont 15% représentait les scolarisés¹³ âgés entre 6 et 14 ans. L'Algérie indépendante se trouvait exposée à une diversité linguistique (l'arabe algérien, le berbère étaient les deux langues parlées par la population puis le français, l'espagnol dans certaines régions de l'Ouest et l'italien par endroits dans l'Est) héritée de son histoire. Cependant la communauté francophone était estimée à moins d'un million d'individus sur une population avoisinant les dix millions. Ledit pays faisait aussi face à la dépendance de l'autre et à la pauvreté qui l'obligeaient à assumer les charges d'un système éducatif hérité et dont l'évolution était lente. Il lui était urgent d'apporter des modifications pour satisfaire les besoins d'une République naissante et exigeant l'algérianisation de l'école où on promouvait sa dimension nationale, culturelle et arabo-musulmane

¹¹ Ibid., p.10.

¹² Ibid.

¹³A. BEN MOHAMED, l'ex-ministre de l'Enseignement algérien interviewé par *Az-zamane El-Jadida* (la nouvelle époque) in *H:milaf El-jazaïr* (le dossier de l'Algérie).htm, consulté le 02/09/2003.

mais ces réformes n'ont pas abouti à la rentabilisation¹⁴ escomptée du système. Depuis cette phase initiale, il n'était question d'établir que des réaménagements transitoires dans l'enseignement de la langue arabe, l'éducation islamique et l'histoire en commençant par ceux de 1964 à partir desquels les supports d'enseignement à conception étrangère commencèrent à être remplacés par des outils didactiques nationaux¹⁵. Il faut signaler à cet égard les efforts fournis par les services de l'Institut Pédagogique National (IPN) pour la confection des documents pédagogiques et des manuels scolaires algériens¹⁶ qui se répartissaient durant la rentrée 1974 -1975 ainsi :

1. Enseignement primaire : 2.100.000 ouvrages.
2. Enseignement moyen : 2.180.988 ouvrages.

En 1962, 525 584 inscrits à l'école primaire et au collège, encadrés par quelques centaines d'instituteurs et d'une dizaine d'inspecteurs participaient à la première rentrée scolaire de l'Algérie indépendante qui faisait appel à une coopération étrangère considérée comme un *mal nécessaire*. En 1964, il y avait 7000 coopérants venus des pays frères et amis voire du pays de l'ex-colonisation. Ce nombre fut en augmentation jusqu'à 1970 où l'algérianisation des postes de responsabilité a été décidée. Cette algérianisation des postes touchait l'enseignement élémentaire en 1977 alors qu'à la rentrée 1981-1982, elle atteignait 92,74% dans l'enseignement moyen. Les enseignants, acteurs de formation, ont aussi bénéficié d'un programme de réforme avec la création des Instituts de Technologie de l'Éducation 1973-1977 ayant pour mission la formation initiale des enseignants. En 1990, 144 945 étaient

¹⁴ Voir les recensements faits et cités in Kh. CHAIB., (2002), op. cit. , p.17.

¹⁵ Le premier manuel scolaire de l'Algérie indépendante fut élaboré en 1963-1964. Ses contenus ne marquaient guère de changement notable par rapport à ceux des manuels de l'école d'avant 1962. Sa présentation était trop modeste pour espérer mettre en œuvre les ressorts d'une psychopédagogie élaborée.

¹⁶ Ministère de l'Éducation nationale de la République Algérienne (1976-1977), *Hamzet-El Wasl*, n° 11, Alger, p.61.

Maîtres d'Enseignement Fondamental (MEF) et 79 783 étaient Professeurs d'Enseignement Fondamental (PEF)¹⁷.

Le système éducatif algérien fondé, dès le début, sur le retour aux sources de la culture originelle et une ouverture aux valeurs d'une éducation socialiste s'est voulu engagé dans la réalisation de trois options fondamentales : scientifique, nationale et révolutionnaire exprimées par la réorientation des programmes d'histoire et de géographie pour la connaissance du milieu local et des valeurs traditionnelles de la civilisation arabo-maghrébine. Il était impératif d'entreprendre une politique de soutien pour répondre aux nouveaux besoins sociaux en matière d'éducation et de formation. L'innovation consistait donc à adopter l'algérianisation et l'arabisation décidée à partir de 1972¹⁸. Une décision pareille exigeant « [la] récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société [n'exclut] pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères »¹⁹. C'est en 1976 que l'on a organisé l'Education et la Formation avec l'ordonnance n° 35-76 du 16 avril 1976. Elle a institué l'Enseignement Fondamental qui devait être dispensé dans des Écoles Fondamentales Polytechniques (EFP) appelées ainsi parce qu'elles représentaient le minimum requis pour tout citoyen afin qu'il puisse jouer son rôle dans la société. Elles l'étaient aussi dans la mesure où elles garantissaient un seuil minimal de compétences à conférer à tous au moyen d'une scolarisation de neuf ans, d'une pédagogie adaptative et de l'institutionnalisation du rattrapage scolaire. Il convient de signaler que ce texte législatif a imposé l'enseignement du français défini comme « moyen d'ouverture sur le monde [devant] permettre à la fois l'accès

¹⁷ A. HABIB-RAHMA., (1992), op. cit., p.48.

¹⁸ Le français s'y est vu conférer le statut de langue étrangère ou encore de langue seconde.

¹⁹ Jabhat al-Taḥrīr al-Qawmī (Le Front de Libération Nationale), (1976) « Les grands axes de l'édification du socialisme -l'éducation » in *Charte Nationale*, Le Front, p.66.

à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples »²⁰.

Ce projet a été mis sur pied, sous l'impulsion de Mehri et ses adjoints directs Serradj (chargé de l'École Fondamentale) et Gallou (sous-directeur de l'École Fondamentale) « sur la base d'un cursus scolaire unique de 6 à 16 ans »²¹. Il visait à adapter la scolarisation à l'emploi et comportait un objectif idéologique lié à l'arabisation au moyen de la transmission du socialisme et des valeurs arabo-islamiques. Mehri en tant que secrétaire général de l'Enseignement primaire et secondaire et à la faveur d'un changement ministériel (1970-1977) est devenu l'agent officiel de l'arabisation. C'est lui qui a imposé l'arabisation complète de l'enseignement primaire et secondaire tout en commençant par l'arabisation totale des 3^e et 4^e années du primaire puis l'arabisation d'un tiers de l'enseignement moyen et d'un tiers du secondaire.

Étant basé sur une arabisation intégrale, l'Enseignement Fondamental est expérimenté « dans mille classes à partir de 1974 »²² mais il était suspendu par Lachraf sous prétexte que l'Algérie n'avait pas encore les moyens adéquats pour mettre en application cette réforme. Les apprenants devant passer le brevet en 1978 devaient redoubler dans le cadre du programme normal. Enfin, l'idée a été reprise par le Ministère institué après le décès de Houari Boumediene pour être généralisé durant les années quatre-vingts. Sa mise en œuvre traduisait l'intérêt politique que portent les plus hautes institutions nationales à l'Enseignement et à l'Éducation.

²⁰ A. SEDDIKI, « Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie ? », sur le site <http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/124427.pdf>, consulté le 15/02/2007.

²¹G. GRANDGUILLAUME., (1983), op. cit., p.102.

²² Ibid.

Dans l'Enseignement Fondamental, la scolarisation est obligatoire ; elle s'étend de 6 à 16 ans. Cette durée de neuf années a pour objet :

1. « De donner une culture scientifique et technique à la fois concrète et d'un haut niveau.
2. D'initier aux lois régissant les processus de la production matérielle et les mécanismes qui déterminent les rapports sociaux.
3. D'assurer la liaison entre les connaissances scientifiques et leurs prolongements technologiques et pratiques, entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'action.
4. De jeter les bases générales de la motivation professionnelle à travers une éducation qui prépare à la vie active »²³.

S'agissant des principes d'enseignement, il y en a deux : *l'obligation et la gratuité* que déclarent les Droits de l'Homme dans l'article 26 de sa charte annonçant que «*Tout individu a le droit à l'enseignement gratuit au moins dans ses phases élémentaire et fondamentale* »²⁴. Néanmoins, le traitement des données, selon l'évaluation du système éducatif 2000, a fait ressortir que plus de 900 000 filles et près de 700 000 garçons ne fréquentaient pas l'école fondamentale sans oublier que les plus grandes déperditions sont observées surtout au niveau de la tranche d'âge 13-16 ans. Quant aux caractéristiques de l'École Fondamentale, elles se traduisent par la cohésion nationale, la dynamique de la culture nationale et éducationnelle par le biais de l'arabisation généralisée. Ces facteurs donnent à l'École Fondamentale l'aspect d'une :

- École algérienne dont l'algérianisation concernait aussi bien les contenus que les méthodes d'enseignement et que la réglementation scolaire. La présente spécificité aurait lieu lorsqu'on formait le petit Algérien chez qui on éveillait la conscience aux réalités nationales et on développait le sens de solidarité nationale. Cela se sentait également par la confiance en la capacité créatrice du peuple au service des idéaux révolutionnaires.

²³Ministère de l'Éducation Nationale (1995), *Bulletin Officiel*, numéro spécial, Alger, p.44.

²⁴Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de la République Algérienne (1982), *L'Éducation* n° 2, Alger, p.12.

- École nationale qui, étant arabisée, contribuait à l'enracinement des mœurs arabo-musulmanes de la société algérienne ainsi que son patrimoine culturel pour éviter toute possibilité d'inculture. La Charte Nationale l'envisage dans les lignes suivantes :

« La langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien. On ne saurait séparer notre personnalité de la langue nationale qui l'exprime. Aussi, l'usage généralisé de la langue arabe et sa maîtrise en tant qu'instrument fonctionnel créateur est une des tâches primordiales de la société algérienne au plan de toutes les manifestations de la culture et à celui de l'idéologie socialiste »²⁵.

- École unificatrice dans la mesure où elle vise à assurer aux Algériens une éducation unifiée et obligatoire grâce à quoi on quêtait le développement cognitif, affectif et psychomoteur de la personnalité du jeune Algérien. Même sa structure unique et cohérente tient compte de l'aspect biologique caractérisant le développement de l'enfant.
- École polytechnique tentant de mettre fin à la conception classique dont l'objectif était la formation académique et encyclopédique issue des savoirs théoriques. Elle voulait assurer le lien entre les notions et les connaissances théoriques et leurs pratiques en vue de *«jeter les bases de la motivation professionnelle à travers une éducation qui prépare à la vie, en liaison avec le monde de l'activité professionnelle»²⁶* parce qu'elle dispense une éducation par le travail et en contact avec les travailleurs.

Du point de vue pratique, ledit enseignement comportait trois cycles de trois ans chacun. Le tableau ci-infra décrit les phases d'Enseignement Fondamental et le compare à celles qui leur correspondent dans l'enseignement français.

²⁵Jabhat al-Taḥrīr al-Qawmī (Le Front de Libération Nationale)., (1976) « La Révolution Nationale », in *Charte Nationale*, Le Front, p.65.

²⁶ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Fondamental de la République Algérienne (1982), *L'Éducation n°3*, Alger, p.108.

En Algérie			En France	
Collège 3 ^e cycle		9 ^e AF	3 ^e	
		8 ^e AF	4 ^e	
		7 ^e AF	5 ^e	
École primaire 1 ^{er} et 2 ^e Cycles	École fondamentale	6 ^e AF	6 ^e	
		5 ^e AF	CM2	
		4 ^e AF	CM1	
		3 ^e AF	CE2	
		2 ^e AF	CE1	
		1 ^{re} AF	CP	
			École maternelle	

Tableau 1 : La structure scolaire obligatoire en Algérie et en France

I.2.1 Le cycle de base

Il s'étend de la 1^{re} à la 3^e année où l'on enseigne aux apprenants (de 6 à 9 ans) :

1. la langue arabe,
2. l'éducation mathématique,
3. l'éducation artistique (arts plastiques, éducation musicale, éducation sportive),
4. des disciplines sociales (éducation islamique, éducation sociale).

On y insiste sur le développement de l'apprenant en lui permettant d'acquérir les moyens d'expression dans la langue arabe en vue de le rassurer et de le rendre plus disposé à s'ouvrir à d'autres langues, lors du cycle suivant, loin de se sentir agressé dans sa langue car « [un] enfant est fait pour maîtriser plusieurs langues »²⁷ comme le

²⁷ A. DOURARI., (2007) « L'Algérien ne maîtrise aucune langue », *Le soir d'Algérie* du dimanche 19 août.

confirment les neurologues. Pour passer au cycle suivant, l'apprenant doit maîtriser la lecture, l'écriture, le calcul et les notions de base en mathématiques.

I.2.2 Le cycle d'éveil

Il va de la 4^e à la 6^e année où l'on poursuit les cours dispensés dans le cycle précédent avec l'introduction de nouvelles disciplines : découverte du milieu physique, technologique, biologique et sociologique. La nouveauté dans ce cycle réside dans l'apprentissage d'une langue étrangère dont le volume horaire est de *cinq heures* hebdomadaires (au lieu de 07 heures avant 1994) pour chaque année. Il s'agit uniquement du français jusqu'en 1992-1993. Au terme de la réforme du système éducatif et depuis la rentrée scolaire 1993-1994, on a substitué la langue anglaise à la langue française dès la quatrième année du second cycle de l'École Fondamentale. Il est à noter que dès cette rentrée, l'enseignement de l'anglais au primaire devient possible comme première langue étrangère dont l'apprentissage se fait conformément au choix des parents et en fonction des disponibilités locales d'encadrement. Il poursuit le renforcement des moyens d'expression et de la découverte du milieu social et naturel de l'apprenant au profit de ce cycle qui se caractérise, selon la synthèse de nos lectures sur la question, par :

1. L'introduction d'activités d'exploration du milieu social et naturel.
2. La mise en œuvre des travaux pratiques à caractère technologique dans le cadre de l'étude du milieu.
3. L'introduction d'une première langue étrangère dont l'apprentissage se fait au moyen du langage et de la lecture en tant qu'outils servant à la communication et à l'information tout en amenant l'apprenant à une prise de conscience de l'organisation et du fonctionnement de la langue.
4. L'étude de l'histoire et de la géographie comme nouvelles activités pédagogiques favorisant la poursuite des objectifs d'entraînement de

l'enfant à l'étude du milieu naturel et social par une observation et une analyse de ses différentes manifestations qui permettent l'éveil de la sensibilité sociale du jeune Algérien et la formation progressive de conscience à son rôle de futur citoyen responsable, au fait historique de son peuple pour la réalisation des idéaux de sa Révolution.

Cette phase d'éveil avec les différentes activités proposées vise à :

- consolider les acquis du premier cycle ;
- faire connaître au jeune apprenant les diverses organisations et structures constituant le milieu dans son acceptation large (social, politique, naturel et technologique) ;
- faire découvrir à l'enfant scolarisé les principes d'organisation régissant le fonctionnement de ses structures (connaissance de la loi, recherche des relations, analyse des fonctionnements).

En 1994, il a été procédé, après l'étude des propositions de différentes wilayas, des réaménagements, dans le cadre de la refonte des programmes de français langue étrangère afin de répondre à la réduction des horaires de français décidée en 1988. Des amendements sont introduits en 1995²⁸ pour déterminer les objectifs des programmes, des contenus et des méthodes qui demeurent en application jusqu'à 2003 même si ces allègements ne « *constituaient que de simples révisions sous forme de remaniements structurels plutôt qu' [une] réforme véritable* »²⁹. L'enseignement du français dans ce cycle devrait développer les compétences en communication orale

²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale (1995), *Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^e palier de l'Enseignement Fondamental* (2^e édition), Alger : IPN.

²⁹ F. DAHOU., (2002-2003), *Enseignement fonctionnel et pédagogie différenciée* (thèse de doctorat), université de Batna, Algérie, p.67.

et en communication écrite correspondant aux situations vécues par le jeune apprenant dans les milieux scolaire, familial et social. Il s'agit de l'initier à :

1. la réception en sachant écouter et lire ;
2. l'émission via l'expression orale et écrite.

La réalisation de ces activités se fait en trois jours par semaine comme l'explicitera l'annexe 3. Il est important de signaler que le français jouissait, avant la réforme de 2003, d'un statut relativement privilégié vu que son enseignement débutait en 4^e année primaire alors que l'anglais n'était introduit qu'en 2^e année de collège et l'allemand ou l'espagnol en 2^e année du lycée. Le statut de première langue étrangère a été conservé au français dans ladite réforme et son enseignement est avancé de deux années à partir de la rentrée 2003-2004 à raison de 03 heures par semaine. On note qu'à l'école primaire l'enseignant de français assurait hebdomadairement 24 heures de cours et 06 heures d'animation culturelle. Au collège, il assurait 22 heures de cours tandis qu'au lycée, cette charge hebdomadaire était de 18 heures. Ces deux premiers cycles se déroulaient dans des écoles primaires. L'accès au troisième cycle nécessiterait la maîtrise des langues maternelle et étrangère ainsi que celle des concepts mathématiques.

I.2.3 Le cycle d'observation et d'orientation

Il dure de la 7^e à la 9^e année au cours duquel l'enseignement tend à approfondir les connaissances acquises puis à les concrétiser au travers des situations réelles et pratiques (ateliers, exposés). Il cherche aussi à susciter la motivation de l'apprenant et son orientation selon ses compétences (scientifique, technique, littéraire). On introduit dans ce palier la deuxième langue étrangère (français, anglais) avec 05 heures en 7^e AF³⁰ puis 04 heures en 8^e AF et 9^e AF. Concernant les réaménagements

³⁰ AF : année fondamentale.

introduits dans ce cycle, ils résident dans l'élimination des contenus de certains dossiers³¹ ou par l'allègement du nombre de séances. Tous ces aménagements convergent vers une même idée : « libérer les enseignants du carcan des programmes et leur faire comprendre que les contenus ne sont pas des fins en soi, qu'il faut considérer des objectifs à atteindre [mais] comme des moyens, des outils à utiliser pour mettre en place des aptitudes »³².

Dans ce cycle, les apprenants « seraient amenés à utiliser réellement une langue simple à l'intérieur de situations authentiques et diversifiées »³³. Les thèmes proposés dans les unités pédagogiques feraient de la langue française un outil de contribuer à la formation intellectuelle générale. Ce qui se lit dans :

1. la pratique organisée de l'observation ;
2. la recherche, l'organisation et l'exploitation de documents ;
3. la rédaction d'un texte à la lumière du texte analysé en lecture et discuté en expression orale.

Tout dossier visant ces objectifs correspond aux tableaux insérés en *annexe 4*.

Ce cycle se dispensait dans des *Ecoles Complémentaires*.³⁴ Pour avoir une vue d'ensemble, le tableau ci-dessous nous montre les trois paliers de cet Enseignement dit Fondamental.

³¹ Ministère de l'Éducation Nationale (1994), *Réaménagements apportés aux programmes de français du 3^e cycle de l'Enseignement Fondamental*, Alger : IPN, p.120.

³² *Ibid.*, p.126.

³³ Ministère de l'Éducation et de la Formation (1988-1989), *Livre du professeur (8^e AF)*, Alger : IPN, p.2.

³⁴ Équivalent des collèges en France.

Niveau	1 ^{er} AF	2 ^e AF	3 ^e AF	4 ^e AF	5 ^e AF	6 ^e AF	7 ^e AF	8 ^e AF	9 ^e AF
Palier	Premier palier			Deuxième palier			Troisième palier		
École fondamentale	École primaire						École complémentaire		

Tableau 2 : Structure de l'Enseignement Fondamental en Algérie

La pédagogie de l'École Fondamentale prenait en considération les aspects psychologiques et physiques du jeune Algérien dans le but d'investir ses facultés et les exploiter à bon escient comme le décrit le tableau ci-après.

1. Cycles d'enseignement		Cycle de base (6 à 9 ans)
Aspects psychopédagogiques de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> -L'éveil de la compétence psychomotrice. -La maîtrise du corps. -L'intelligence pratique et intuitive. -La curiosité et l'intégration sociale. 	
Objectifs psychopédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> -Donner la priorité au développement psychologique. -Acquérir les moyens de communication (<i>l'oral, l'écrit, l'éducation physique</i>). -Acquérir les valeurs morales et comportementales). -Instruire l'enfant et lui apprendre à respecter les autres. 	
2. Cycles d'enseignement		Cycle d'éveil (10 à 12 ans)
Aspects psychopédagogiques de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> -La poussée pondérale à la période pré-pubertaire. -L'éveil de la pensée abstraite. -La réversibilité de la pensée. -L'éveil du sens moral. -Le renforcement de l'esprit collectif. 	
Objectifs psychopédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> -Consolider les acquis du cycle précédent. -Initier l'élève à l'étude du milieu. -Découvrir et analyser le milieu concret. -Découvrir et analyser le milieu social pour découvrir ses lois. -Apprendre à l'élève une première langue étrangère. 	
3. Cycles d'enseignement		Cycle d'orientation (13 à 16 ans)
Aspects psychopédagogiques de l'enfant	L'adolescence <ul style="list-style-type: none"> -L'aptitude à raisonner. -La formation d'une éthique -Le désir d'intervenir sur le monde et de concrétiser le savoir acquis. -L'éveil des motivations professionnelles. 	

Objectifs psychopédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> -Consolider les pré-requis et introduire de nouvelles disciplines. -Former la réflexion scientifique et technique de l'élève. -Apprendre à l'élève à aimer le travail manuel. -Lui apprendre une deuxième langue étrangère.
-------------------------------------	--

Tableau 3 : Dimensions psychopédagogiques de l'École Fondamentale³⁵

Les divers besoins inclus dans le tableau ci-dessus montrent que le gouvernement a opté pour ces choix afin de s'aider de la psychopédagogie dans le but de mieux enseigner et mieux former. C'est pourquoi l'Enseignement Fondamental algérien gravitait autour de la psychologie de l'enfant et donnait à l'enseignant l'occasion de choisir à bon escient les données psychologiques pour s'en inspirer dans son contact avec ses élèves.

La scolarité obligatoire de ces apprenants est sanctionnée par le Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF) tenant compte des résultats obtenus en 9^e AF additionnés à la moyenne obtenue à l'examen. Les élèves reçus sont orientés vers les différentes filières de l'Enseignement Secondaire selon les résultats de leur scolarité et les besoins de l'activité économique. Pourtant plus de 64 %³⁶ des apprenants quittaient l'Ecole Fondamentale sans ce certificat.

Quant aux programmes scolaires réalisant l'unité et la cohésion durant le processus d'éducation, ils devaient s'organiser de manière à considérer les questions psychopédagogiques relatives au développement de l'enfant et de l'adolescent pour aboutir à la finalité de l'École Fondamentale Polytechnique. L'adaptation à un enseignement de masse était aussi une des visées de disciplines enseignées où toute

³⁵ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Fondamental de la République Algérienne (1982), *L'Éducation n°3*, op. cit., p.112.

³⁶ D'après les indications fournies par le site du Ministère de l'Éducation Nationale d'Algérie et les données du document de l'UNICEF (*L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Rapport des pays*).

notion péjorative tels que l'échec, les retards scolaires et les redoublements, serait remplacée par des conduites pédagogiques favorisant le rattrapage et le respect des différences individuelles dans l'apprentissage des acquis. Les horaires impartis aux différentes activités de cet apprentissage à l'École Fondamentale se répartissaient comme suit :

Discipline horaire	Cycle de base			Cycle d'éveil			Cycle d'orientation		
	1 ^e AF	2 ^e AF	3 ^e AF	4 ^e AF	5 ^e AF	6 ^e AF	7 ^e AF	8 ^e AF	9 ^e AF
Langue arabe	14	14	12	9	7,5	7,5	6	5	5
Éducation islamique et sociale	2	2	2	1,5	1,5	1,5	1	1	1
Éducation politique	-	-	1	½	½	½	1	1	1
Histoire- géographie	-	-	-	-	1	1	2	2	2
Mathématiques	6	6	6	5	5	5	5	6	5
Sciences naturelles	-	-	-	-	-	-	3	3	3
Étude du milieu	-	-	1	2	2	2	-	-	-
Étude technologique	-	-	-	-	-	-	3	2	2
Travaux manuels	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	-	-	-
1 ^{re} langue étrangère	-	-	-	5	5	5	5	4	4
2 ^e langue étrangère	-	-	-	-	-	-	-	4	5
Dessin	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Musique	1	1	1	-	-	-	1	1	1
Éducation physique	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2	2	2
Total	27	27	27	27	27	27	31	32	32

Tableau 4 : Temps réservé à l'Enseignement Fondamental³⁷

Il est à noter que dans le second cycle, des séances de rattrapage devraient être programmées et préparées en fonction des lacunes effectivement enregistrées chez certains apprenants pour qui l'horaire consacré au rattrapage se définit ainsi :

1. 01 heure pour la langue arabe et les mathématiques ;
2. 01 heure pour la langue étrangère.

³⁷ A. HABIB-RAHMA., (1992), op. cit., p.43.

Cela confirme l'idée que la durée réelle de la scolarisation dans l'Enseignement Fondamental s'étendait de 5 à 19 ans au lieu de 6 à 16 ans, ce qui est dû au taux de redoublement surtout à partir de la 6^e AF. Ce taux de scolarisation s'avérait régressif d'un palier à un autre ; il a été plus élevé dans le premier palier et a diminué progressivement dans les deux suivants selon l'estimation de l'UNICEF dans son rapport des pays sur l'évaluation de l'éducation pour tous en l'an 2000.

L'Enseignement Fondamental donnait aux apprenants « *les possibilités d'acquérir les bases des savoirs, des compétences et des attitudes nécessaires à [leur] autonomie* ». ³⁸ Au cours de ces neuf ans d'enseignement/apprentissage, l'apprenant est supposé recevoir une éducation de base commune acquise à l'Ecole Fondamentale définie selon l'Ordonnance du 16 avril 1976 comme « *unité organisationnelle chargée de dispenser une éducation continue de la 1^{re} année à la 9^e année* ». ³⁹ Cette éducation générale, obligatoire et commune à tous « *vise [à offrir] à chaque [apprenant] la possibilité de poursuivre ses études aussi loin qu'il le [pourrait] tout en le préparant au plan scientifique, technique et pratique à l'insertion dans les structures de formation professionnelle ou de l'emploi* ». ⁴⁰

Cependant l'unité quêtée à travers cet enseignement ne s'est pas réalisée car l'école primaire avec ces deux cycles s'est vue séparée au plan physique, voire administratif et pédagogique de l'école complémentaire. Même si l'intégration des deux établissements s'est manifestée dans la prise en charge des salaires et l'accueil des apprenants, l'encouragement des expertises des personnels et le climat favorable à

³⁸ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Fondamental de la République Algérienne (1982), *L'Éducation* n°3, op. cit., p.108.

³⁹ Kh. CHAIB., (1997), op. cit., p.22.

⁴⁰ Ministère de l'Éducation Nationale (1995), *Bulletin Officiel* numéro spécial, op.cit., 10.

leur mobilisation demeuraient absents dans l'identification des moyens à mettre en œuvre lors de l'évaluation institutionnelle. Les traits généraux et exhaustifs de cet enseignement lui permettaient néanmoins d'avoir pour mission de dispenser aux apprenants un enseignement en langue arabe pour qu'ils maîtrisent l'expression orale et écrite, ce qui contribuerait au développement de leurs personnalités. Cet enseignement les dote également d'un outil de travail et d'échange qui leur permet d'accéder aux différentes disciplines et de communiquer avec leur milieu en acquérant des comportements et des attitudes conformes aux valeurs islamiques et socialistes. Cela est exprimé à travers un contenu unifié et un seul manuel officiel pour chaque discipline recherchant ainsi la complémentarité entre les théories et les pratiques.

A l'école primaire, l'enfant est censé apprendre pour bâtir les fondements de ses futurs apprentissages tandis qu'à l'école complémentaire, devenant adolescent, il le fait pour acquérir son indépendance et *devenir quelqu'un*⁴¹. L'atteinte de ces deux buts ne se réaliserait que si ses facultés sont assez développées au cours de sa confrontation à la nécessité d'apprendre et à la présence dans son monde de savoir de divers types. Pour lui, l'école est un milieu structuré et structurant dans la mesure où elle devrait être point d'appui, lieu d'enracinement, d'expérimentation, de réalisation, de conflit de réussite, d'entraînement à la vie sociale et lieu de construction d'un ensemble des pouvoirs sociaux. Compte tenu de la situation de la société algérienne lors de l'avènement de l'École Fondamentale et d'un ordre éducatif, il était des objectifs que l'Éducation Nationale a planifiés selon une synthèse que nous avons faite après la lecture des études sur le sujet menées en arabe par Habib-Rahma avec notre propre traduction :

⁴¹ B. CHARLOT., (1997), op. cit., p.85.

1. L'accès des masses populaires à la science et à la culture qui permet aux apprenants d'épanouir leur potentiel intellectuel, affectif et physique et à la collectivité, d'assimiler le monde technologique en assurant son émancipation, sa promotion et son développement.
2. Le changement radical des mentalités et la mise en rapport intime du système éducatif et son environnement.
3. L'utilisation des liaisons sociales au sein de la famille et de la société dans le but d'enraciner le sens de fraternité et de solidarité.
4. La communication entre les individus grâce à la compétence linguistique acquise après avoir leur inculqué la compétence de bien lire, écrire et s'exprimer oralement puis par écrit.
5. La remédiation aux lacunes d'un enseignement élémentaire et celles du moyen définies par un enseignement oral et théorique voire l'écart existant entre l'école et la société.
6. La généralisation d'un enseignement de base en accordant une attention particulière aux causes des déséquilibres séculaires dans la scolarisation des filles et des habitants des zones rurales.
7. L'assurance des bénéficiaires de l'instruction aux adultes et notamment les analphabètes.
8. L'accès aux formations supérieures à tous ceux qui possèdent des aptitudes requises quelle que soit leur condition sociale ou matérielle.
9. La lutte contre les préjugés frappant les enseignements techniques et/ou pratiques ainsi que la réhabilitation du travail manuel.
10. Le retour fervent aux sources originelles et la réappropriation des instruments privilégiés de la culture nationale.
11. La révolution culturelle dans le domaine de la formation axée sur la maîtrise de la science et de la technique.

12. La lutte contre la déperdition scolaire pour éviter la délinquance des jeunes apprenants.
13. L'enracinement de l'idée d'unité de la patrie, du peuple, de la langue et de la foi pour éliminer les séquelles coloniales entraînant le régionalisme et le racisme car l'école ne doit pas seulement instruire mais « *former des citoyens éclairés afin de développer l'attachement à la patrie et à la République, et favoriser le progrès économique et social* »⁴².

L'atteinte d'un tel nombre d'objectifs suppose une méthode d'enseignement permettant le développement d'aptitudes de l'apprenant dirigé vers une autonomie progressive dans son apprentissage disciplinaire, Chervel dit à ce propos :

« *Toute discipline scolaire se présente sous la forme complexe d'un ensemble de finalités et d'objectifs, de contenus de savoirs et de méthodes, d'exercices et d'évaluations, solidairement conglomérés et surdéterminés par les finalités culturelles valorisées que les acteurs du système éducatif attribuent à la discipline* ».⁴³

Le français, la seule discipline qui intéresse notre étude, contribue aussi à « *la formation de la personnalité des élèves et à la construction de leurs compétences culturelles* »⁴⁴.

Si on veut décrire son enseignement/apprentissage dans le cadre de la généralisation de l'École Fondamentale, on suppose qu'il :

1. Adopte une méthode d'enseignement centrée sur des fondements « *psychopédagogiques cohérents et réalistes* ».⁴⁵
2. Concrétise les objectifs du Système Éducatif Algérien à savoir :
 - a) La formation culturelle, scientifique et technologique des apprenants.

⁴²M.-D. BELLAT et A.V ZANTEN., (1999), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, p.92.

⁴³M. CASTELLANA., (2001), *Texte et valeur*, Paris : l'Harmattan, p.15.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de la République Algérienne (1982), *L'Éducation* n° 2, op. cit. p.10.

- b) Leur formation morale et sociale.
 - c) La formation de leur personnalité.
 - d) Leur ouverture sur le monde.
3. Assure l'intégration interdisciplinaire avec le puisement de ses thèmes d'étude dans les sciences et techniques d'autres unités pédagogiques (sociologie, biologie, agronomie, industrie).
 4. Présente son objet d'étude sous forme de dossiers de langue qui gardent son unité du système linguistique et évitent le fractionnement voire les déperditions de l'acte éducatif.
 5. Combine le travail intellectuel et le travail manuel, l'apprentissage des savoirs opérants et nécessaires à la vie de l'homme adulte avec les savoir-faire variés par le biais de l'expérimentation, de l'observation, de la fabrication et du modelage.
 6. Vise à faire acquérir un certain nombre de connaissances sous forme de savoir fixé par des programmes officiels prenant en considération les capacités des deux partenaires de l'action pédagogique et le matériel à mettre à leur disposition pour faciliter la communication.

Suivant une méthode en trois moments, l'Enseignement du français permet l'acquisition dudit savoir caractérisé par la priorité de l'oral (activités de compréhension et d'expression) par rapport à l'écrit (activités de compréhension et d'expression). Le schéma suivant dévoile ces trois phases.

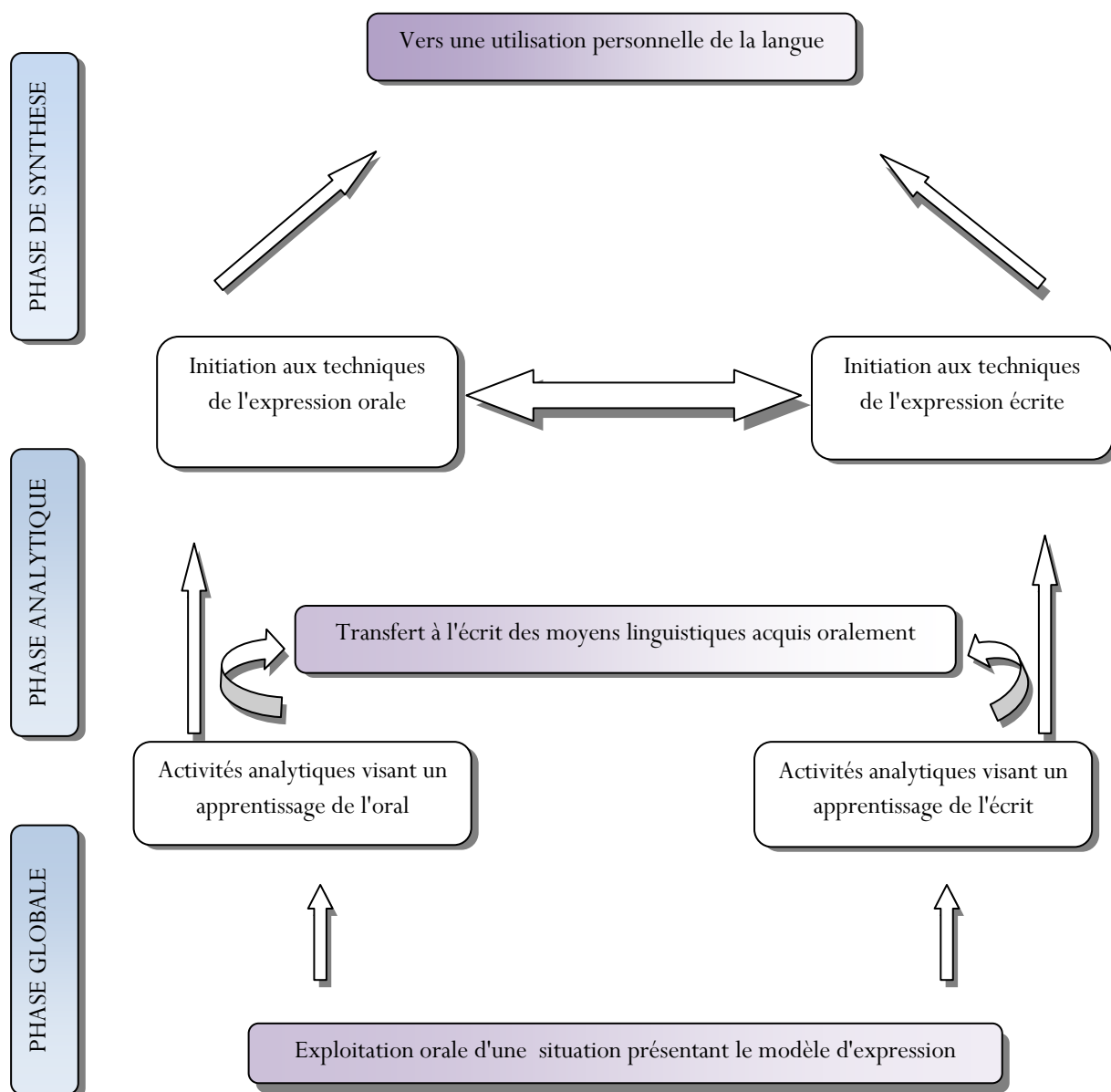


Figure 1 : Apprentissage du FLE en trois moments

Dans son apprentissage, l'apprenant passerait d'une phase d'enseignement dirigé (modelage) où il serait amené à découvrir des structures sur lesquelles il projetterait de travailler, à une phase au cours de laquelle il réemploierait les structures connues

et introduirait des variantes en les employant dans des situations différentes. Il passerait enfin à celle de pratique autonome pour réemployer librement les structures étudiées tout au long du dossier (unité d'apprentissage) dont il découvrirait les transitions.

Apprendre une langue étrangère dans ce contexte signifie donc « *entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité* »⁴⁶. Dans cette perspective, il n'y a qu'à affirmer que l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, est au cœur de tout enseignement à mesure qu'elle « *paraît la substance dynamique qui façonne l'individu, d'essence sociale, elle lui forge [...] sa personne, imprègne sa mémoire d'indices sémantiques à valeurs historiques [...] et le lie à la collectivité* »⁴⁷.

I.3 Philosophie éducative

L'Enseignement Fondamental est supposé mettre les apprenants dans une situation d'initiation aux techniques de base permettant toute formation ultérieure (lire, écrire, compter) et celles d'acquisition des facultés telles que « *l'attention volontaire, l'abstraction et l'observation scientifique, la curiosité de réflexion, l'adaptation de l'esprit à des situations difficiles ou imprévues, la mémoire d'utilisation et l'intelligence exploratrice* »⁴⁸. C'est pourquoi sa philosophie a fait l'objet de recherches antérieures⁴⁹ dont nous résumons les résultats en avantages et inconvénients.

⁴⁶ M. De CARLO., (1998), *L'interculturel*, France : Clé international, p.07.

⁴⁷ F. DAHOUI., (2002-2003), op. cit., p.48.

⁴⁸ Kh. CHAIB., (2002), op. cit., p.201.

⁴⁹ Voir les recherches de F. ABDELKADER (1985-1990) cité in A. HABIB-RAHMA., (1992), op. cit., p.48. Toutes les estimations avancées dans cette section sont extraites de la même référence.

I.3.1 Les avantages

1. La prolongation de l'enseignement obligatoire et gratuit pour tous les Algériens âgés entre 6 et 16 ans.
2. L'unification de la langue d'enseignement au moyen de l'arabisation.
3. La variété d'habiletés dont l'apprenant devrait être armé.
4. La rentabilité de l'enseignement au premier palier.
5. L'amélioration du niveau des enseignants et leur degré de sensibilisation.
6. L'ouverture sur d'autres cultures à travers l'apprentissage des langues étrangères en particulier le français et l'anglais.
7. L'amélioration de l'enseignement des mathématiques et sa contribution, entre autres, au développement intellectuel des apprenants.
8. Le rendement positif des élèves du premier cycle dû à la complémentarité des disciplines et leur adéquation aux apprenants : leur âge, leurs besoins, leurs activités, leur psychologie.
9. Les résultats hétérogènes des élèves de deuxième et troisième cycles en fonction d'activités et d'écoles résultant des compétences hétérogènes des enseignants.

I.3.2 Les inconvénients

1. La complexité de quelques programmes (mathématiques, éducation technologique).
2. La démocratisation de l'enseignement dans son aspect négatif n'accroît pas seulement l'hétérogénéité des classes mais engendre aussi ce que Curtis appelle « [...] une espèce d'inculture généralisée »⁵⁰ au sens d'encourager la quantité aux dépens de la qualité.

⁵⁰ J-L. CURTIS., (1976), *Un miroir le long du chemin*, Paris : J'ai lu, p.31.

3. La surcharge des programmes⁵¹ et des classes dans la mesure où certaines classes contiennent plus de 45 élèves.
4. L'adoption de *la double vacation*⁵² due au manque d'établissements scolaires. Cela ferait du rendement des apprenants bénéficiant de la deuxième vacation inférieur à celui de ceux bénéficiant de la première vacation.
5. Le manque d'outils didactiques.
6. La monotonie de l'inspection (inspecter sans former).
7. L'éloignement de l'administration de l'apprenant et de l'enseignant.
8. L'absence de contact entre l'Ecole et la Société ou même leur désaccord sachant que

« si ces deux influences, au lieu de s'unir et de se confondre, se séparent et se combattent, ce n'est pas l'école qui aura le dessus dans cette lutte inégale, c'est la famille qui défera, presque infailliblement, l'œuvre de l'école »⁵³.

9. Le niveau des enseignants en deçà du niveau exigé malgré les ratios d'encadrement paraissant satisfaisants (conférences, séminaires, recyclages, formation en cours d'emploi).

Entre les bienfaits et les méfaits de cet enseignement, le champ des propositions remédiables s'est élargi et a fait couler l'encre des chercheurs dont les études et les rapports des enseignants ont abouti aux réaménagements signalés précédemment.

⁵¹ Voir les débats pédagogiques sur la lourdeur des programmes et la profusion des disciplines dans les deux premiers cycles de l'École Fondamentale cités in T. KACI., (2003), *Réflexions sur le système éducatif*, Alger : Casbah, p.28.

⁵² Il s'agit du temps consacré à la journée scolaire caractérisée par l'alternance des groupes d'élèves ayant pour horaire dans les deux premiers cycles : la matinée de 8h:00 à 10h:30 / de 10h:30 à 12h:30/l'après-midi de 13h:00 à 15h:00 / de 15h:00 à 17h:30.

Celui du troisième cycle, la matinée de 8h:00 à 12h:00/l'après-midi de 14h:00 à 17h:00.

⁵³E. VESSIOT cité in Kh. CHAIB., (2002), op.cit., p.167.

I.3.3 Des propositions remédiables

Voici ce qu'ils ont esquissé comme suggestions ⁵⁴ pour améliorer le rendement de l'École Fondamentale algérienne :

1. La détermination des objectifs et leur reformulation en termes d'objectifs opérationnels favorisant la précision d'outils de leur réalisation et les critères d'évaluation.
2. La réorganisation de la structure d'Enseignement Fondamental en deux cycles seulement : celui de base et celui d'orientation.
3. La formation des enseignants avec de nouvelles méthodes convenables à la nouvelle situation différente à celle de l'enseignement élémentaire. Il ne s'agit pas d'adapter le système de formation au rythme des constructions scolaires et aux objectifs de socialisation mais d'améliorer le niveau de qualification des enseignants formés ou déjà en activité.
4. Le recours à l'évaluation objective de la part de l'enseignant et de celui de l'inspecteur.
5. La réduction du nombre d'élèves à 25 par classe car la loi du nombre influe négativement sur le rendement des apprenants par contre
*« dans une classe plus petite, il y a plus de chances d'adapter les programmes d'étude aux préoccupations des individus. Beaucoup de professeurs utilisent de telles chances, d'autres auraient besoin de formation pour s'en souvenir »*⁵⁵.
6. La création et la généralisation des bibliothèques scolaires dotées des livres parascolaires et de culture générale pour aider les élèves à façonner leur culture enfantine.
7. L'adoption de pédagogie d'Enseignement Spécialisé (scientifique, littéraire) dans le cycle d'éveil.

⁵⁴ A. HABIB-RAHMA., (1992), op. cit., pp.53-54.

⁵⁵ G-V. GLASS cité in Kh. CHAIB., (2002), op. cit., p.98.

8. L'accès à la créativité dans l'acte pédagogique car les choix didactiques (programmes, fiches) de l'Institut Pédagogique National ne sont qu'à titre indicatif et l'enseignant doit engager sa propre réflexion et les expériences de ses collègues tout en tentant de les enrichir au sein de l'école structurée « *par plusieurs logiques d'action : la socialisation, la distribution des compétences et l'éducation* »⁵⁶ pour mettre en application le principe de toute philosophie éducative « *allier la liberté d'initiative au devoir imposé* »⁵⁷.

En somme, cette école, dite Fondamentale, s'est fixée comme dessein l'éducation de l'apprenant en lui donnant le savoir et formant son esprit dans la mesure où il aurait à juger, à réfléchir et à raisonner. De cette manière, elle faisait de lui un projet de citoyen qui connaîtrait ses devoirs envers lui-même, sa famille et son pays sans ignorer ses droits. Elle formait aussi son caractère grâce à la pratique de la morale. C'est sa démocratisation qui conduirait également le petit apprenant à l'état adulte avec des chances de succès en lui apprenant à se diriger, à être conscient et responsable. Avec les connaissances qu'elle lui apportait à travers l'étude de diverses disciplines, elle visait à préparer en lui un citoyen modèle à l'esprit ouvert aux sens de justice, de bonté, de solidarité et de tolérance.

Outre sa spécificité démocratique, l'Enseignement Fondamental étant révolutionnaire, obligatoire, gratuit et ouvert, appelait à l'égalisation des chances et l'accès de chaque individu au savoir et à la culture dont il est attendu d'être armé aussi bien dans la langue arabe que dans la langue française. La place réservée à l'enseignement de cette dernière est définie dans le texte législatif précité dans la

⁵⁶B. CHARLOT., (1997), op. cit., p.42.

⁵⁷F. SAVATER cité in F. DAHOU., (2002-2003), op. cit., p.6.

mesure où on munirait l'apprenant des moyens de s'exprimer et de comprendre autrui.

L'expression autonome s'avérant primordiale dans l'Enseignement Fondamental ne se donnait à l'élève qu'avec le contact direct avec les textes d'auteurs qui lui assurerait l'enrichissement progressif de l'esprit et du langage. Cette hypothèse est déjà confirmée par Voltaire : « *On s'accoutume à bien parler en lisant ceux qui ont bien écrit, on se fait une habitude d'exprimer simplement et noblement sa pensée sans effort* »⁵⁸.

Du point de vue scientifique et selon notre objectif de recherche, nous nous intéressons à l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) qui visait à faire accéder les apprenants à une documentation dans cette langue à travers laquelle ils découvrirait la civilisation étrangère avec l'idée de développer la compréhension mutuelle entre les apprenants algériens et les natifs. Afin qu'ils puissent par ailleurs s'ouvrir aux autres cultures et s'enrichir à leur contact, ces apprenants sont appelés, dès leur jeune âge, à maîtriser la langue française car :

*« c'est en maîtrisant notre langue et c'est en apprenant la langue des autres que nous pourrons [leur] faire découvrir la beauté et le pouvoir magique de notre langue. Il est des sciences auxquelles l'on n'a pas plus accès si l'on ne domine pas plusieurs langues [...] Le savoir ne s'enferme pas dans la langue d'une nation et ceux qui le cherchent, doivent contribuer au rayonnement de leur langue et de leur patrimoine sans ignorer ce qu'ils ne peuvent apprendre que chez les autres, dans la langue des autres ».*⁵⁹

Il est sûr que les manuels scolaires de FLE représentent un élément indispensable de son enseignement-apprentissage. Leur élaboration devait répondre aux besoins de cette situation qui faisait de ces outils didactiques un moyen de communication aussi

⁵⁸ Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (1974-1975), *Hamzet-El Wasl* n°8, Alger, p.65.

⁵⁹ M. A. BOUTEFLIKA, Président de la République algérienne cité in Kh. CHAIB., (2002), op. cit., p.136.

bien pour l'enseignant que pour l'apprenant avec son langage utilisé, la quantité et le niveau de ses informations contenus dans ses textes et ses illustrations dont l'objectif n'était pas seulement l'entassement des connaissances dans la mémoire de l'élève mais aussi la formation de son esprit pour échantillonner des savoirs complets et équilibrés. Ce savoir que l'apprenant est censé découvrir lui est proposé dans les manuels scolaires de FLE, manuels dont l'ambition était de façonner ses premières esquisses mentales et surtout celui issu du milieu défavorisé pour qui ils demeureraient le pivot unique de sa culture.

En manipulant ces manuels, la compétence de l'élève se manifeste donc comme un ensemble programmé et ordonné « *de performances qui [pourrait] être circonscrites par les quatre modalités primitives : savoir faire, pouvoir faire, vouloir faire, devoir faire. Les finalités didactiques consistant à construire un sujet qui devait intérioriser un certain nombre de valeurs* »⁶⁰.

La détermination du type de citoyen en termes d'objectifs généraux renvoyait au système éducatif dont le rendement serait relatif à ces manuels scolaires car ce qui est assigné à cette rénovation algérienne, c'étaient les objectifs pédagogiques et ceux de formation faisant recours aux supports matériels et technologiques pour assurer le développement des habiletés intellectuelles et des bases culturelles. Lire, étant une des habiletés visées, consistait à être muni de connaissances diverses néanmoins

*« une connaissance que l'esprit [absorbait] sans pour autant l'avoir construite par une activité de redécouverte, [resterait] un savoir de surface, un savoir-masque, un leurre. Mortalité, la somme des connaissances acquise importe peu, l'important [serait] la somme des connaissances à conquérir. Cela [supposerait] que l'esprit [devait] apprendre à utiliser son intelligence. »*⁶¹.

⁶⁰J.-F. HITE, A. PETITJEAN., (1983), *Pratiques*, n° 40, France, p.22.

⁶¹Kh. CHAIB., (2002), *op. cit.*, p.123.

Puisque c'est ainsi, il nous est permis de nous interroger :

- Les textes de ces livres algériens étaient-ils des projets favorisant le développement des aptitudes de l'apprenant à établir des relations entre des contenus d'enseignement jugés, par les gens du domaine, isolés les uns des autres ?
- Ces supports textuels impartissaient-ils « *un stock de connaissances hâtives, fragmentaires, non coordonnées ?* »⁶² ou lui bâtissaient une encyclopédie lui permettant de s'adapter au jeu textuel ?

Avant d'y répondre, il nous semble nécessaire de nous limiter dans le second chapitre à analyser les manuels corpus et de mettre à nu les textes à lire en pointant du doigt leurs types et leurs classements sous divers angles.

⁶²F. DAHOUI., (2002-2003), op. cit., p.84.

CHAPITRE II

*LES MANUELS SCOLAIRES DE FLE :
description axiale et textuelle*

« Il ne s'agit pas d'enseigner des contenus académiques mais des savoir-faire et des savoir-être, ainsi que quelques savoirs de base qui sont à la portée des enfants ».¹

Guy SIMONIN

L'objectif de l'Algérie postcoloniale était de proclamer outre sa volonté de s'ouvrir aux catégories de la modernité intellectuelle et sociale, son ferme engagement de répondre à l'exigence émotionnelle du peuple algérien d'assurer, à travers l'École Fondamentale, un enseignement/apprentissage d'authentification culturelle et identitaire. Cela a mené les décideurs du programme à déterminer le type d'homme que l'école devrait produire, les valeurs à inculquer au sein d'une société quelconque et pour un monde quelconque. Il s'agit donc de démontrer dans la présente recherche le type de lien existant entre les niveaux d'enseignement et de savoir s'il existe une certaine cohérence entre les systèmes de formation. En effet, les objectifs de l'ordonnance de 1976 visent à permettre à un peuple détruit par la guerre l'accès aux connaissances et l'élimination des dissemblances régionales et sociales à travers l'Enseignement Fondamental. Cet accès serait assuré à travers les contenus des manuels scolaires n'étant que des moyens qui permettraient de faire lire les jeunes apprenants. On y tentait de leur « *donner des références, offrir à ceux qui en [manquaient] un accès aussi large que possible à l'héritage culturel [en exigeant] des lectures nombreuses et diversifiées* »². Mais avant de s'intéresser aux textes et à leurs lectures, il importe d'avoir une idée plus claire sur les outils didactiques auxquels nous faisons référence pour voir comment ces outils étant en usage sont conçus.

¹ G. SIMONIN., (2007) « 64 enquêtes pour découvrir le monde » sur le site www.savoirlivre.com, consulté le 12/09/2008 à 8h40.

² B. GARCIA., (2003-2004), *Étudier des textes littéraires en classe de 1^{re} SMS d'adaptation : comment remédier aux difficultés prop.res à une première technologique ?*, (Mémoire professionnel), Montpellier, disponible en ligne sur le site <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/0/04b0043/04b0043.pdf>.

II.1 Le manuel scolaire : cet outil « passeur » du savoir

Les manuels scolaires de FLE visent comme objectif la restitution des connaissances transmises, à travers la mise en place des compétences censées être installées chez les apprenants. Appâter ces derniers, c'est leur proposer des textes en diversifiant leurs genres voire leurs formes et leur apprendre à lire consiste à les armer des compétences qui leur permettraient l'accès au sens des textes à lire ultérieurement ainsi que l'exploitation des informations acquises dans leur vie quotidienne. Pour ce faire, les enseignants (MEF, PEF)³ usaient du manuel en tant que « passeur » du savoir adressé directement aux apprenants. Ayant ce statut, cet outil didactique est censé construire des repères cognitifs permettant l'instauration d'une culture commune.

Ce qui nous intéresse dans la présente recherche, ce sont les textes de lecture proposés dans les six manuels-corpus sans recenser les autres activités pédagogiques qu'ils contiennent. Il est évident que chacun des textes a un impact sur le lecteur dans la mesure où connaître, dans une situation de lecture, c'est « être ou devenir l'autre en tant qu'autre »⁴. C'est pourquoi, le manuel proposait un éventail de textes « susceptibles d'influer positivement sur les croyances et les sentiments qu'il [pourrait] entretenir concernant ses compétences ou son auto-efficacité »⁵.

C'est ainsi qu'il se veut un outil de travail pour l'enseignant et l'apprenant dans la mesure où sa nature est conçue comme un moyen de communication avec le langage utilisé et le niveau des informations véhiculées. Outre cette définition, le manuel scolaire est aussi considéré comme « un espace de diffusion culturelle par le rassemblement des textes »⁶. Tout en étant un support d'apprentissage, il permet à l'apprenant de parler, lire et écrire en français pour échanger des idées et exprimer

³ MEF : maître d'enseignement fondamental/ PEF : professeur d'enseignement fondamental.

⁴ L. MORIN et L. BRUNET., (1996), op. cit., p.287.

⁵ P. CYR, et CL, GERMAIN., (1998), op. cit., p.118.

⁶ G. SAID et al., (2005), *Objectif : thèse*, France : Université de Cergy-Pontoise, p.176.

ses besoins et ses sentiments comme il le fait dans sa langue maternelle. Ces définitions convergent pour désigner « un produit élaboré par un auteur transmettant des informations [à ses] utilisateurs »⁷ selon le schéma ci-après.

Auteurs	Manuel scolaire	Utilisateurs
Décideurs	Réservoir textuel	Enseignants
Concepteurs	Genre	Apprenants
Rédacteurs	Type	Parents
Illustrateurs	Forme	
Metteurs en pages	Écrivains	
Imprimeurs	Savoir transmis	
Adaptateurs		
Traducteurs		

Figure 2 : Manuel scolaire et communication

Que signifie alors le manuel scolaire pour ses utilisateurs ?

Pour les enseignants, il est un outil de mise en œuvre cohérente des programmes tout en étant « une ressource documentaire »⁸ surtout pour les enseignants débutants en enrichissant leur doxa. Pour les apprenants, il a des fonctions symbolique, pédagogique, éducative et culturelle. Il est aussi « essentiel pour construire un rapport au savoir et au monde qui permet toutes les progressions ultérieures »⁹ tant qu'il est un outil pour construire et se construire. C'est à l'enseignant de leur inculquer la symbolique du manuel comme support incarnant ce savoir auquel ils ne peuvent pas accéder s'ils ne maîtrisent pas la lecture. A cet égard Louichon constate que

« le manuel constitue pour l'élève une banque de textes et d'images où il peut naviguer à son gré mais aussi une trace des lectures effectuées sur lesquelles il peut revenir. [Il est également] un réservoir de souvenirs des expériences de lectures menées en classe collectivement car [il] est aussi conçu comme un outil au service de la communauté des lecteurs »¹⁰.

⁷ F-M. GERARD et X. ROEGIER., *Concevoir et évaluer les manuels scolaires*, Paris : De Boeck, p.05.

⁸ « L'enseignant » sur le site www.savoirlivre.com, consulté le 12/9/2008 à 06h 36.

⁹ Y. ESCOBAR et al., « École, où sont passés tes livres ? » sur le site www.savoirlivre.com, consulté le 12/9/2008 à 11h40.

¹⁰ « Les parents » sur le site www.savoirlivre.com, consulté le 12/09/2008 à 9h15.

Il sert donc de modèle pour la majorité des apprenants en vue de les initier « à la connaissance du vrai, du bien [et] du beau »¹¹ grâce à quoi il fait naître une appétence lectorale durable pour un certain nombre de textes sans « que cette compétence [nécessitant] des savoir-faire culturels et formels ne soit précisément définie »¹². Il peut même être un outil de référence pour l'apprenant cherchant une information précise et exacte. Jouant cette fonction, le manuel rend l'apprenant maître de son apprentissage et confie à l'enseignant « le rôle de guide plutôt que de savant »¹³. Si l'apprenant est issu d'un milieu défavorable, le manuel scolaire lui demeure le pivot unique de la culture. Cela attribue au manuel la fonction de "la boîte à outil" où l'apprenant en classe ou hors de la classe est censé puiser selon ses besoins.

De tout ce qui précède, il nous est permis de partager l'idée qualifiant le manuel de mémoire des textes lus, de moyen facilitant l'acquisition des compétences langagières voire l'autonomie de l'apprenant pour être enfin un vecteur d'une culture commune.

En effet, les deux premiers utilisateurs du manuel se réfèrent au savoir universel dispensé par ledit outil didactique. Il est enfin un outil de communication entre l'apprenant et ses parents. Grâce à lui, ces derniers peuvent connaître voire suivre le programme comme ils peuvent s'en servir en tant que « source d'informations »¹⁴ s'il est l'unique livre de la maison. Une mère d'élève affirme que

« le manuel est un repère affectif [dans la mesure où] il nous renvoie à notre enfance et [nous motive] pour aider nos enfants [...]. Il permet de savoir ce que [notre] enfant apprend [et] de l'aider s'il a besoin de revenir en arrière par exemple »¹⁵.

¹¹ M. CASTELLANA., (2001), op.cit., p.23.

¹² Ibid., p.17.

¹³ F-M. GERARD et X. ROEGIER, op. cit., p. 05.

¹⁴ R. SEGUIN., (1989), *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*, UNESCO, p.31.

¹⁵ B. PARAT., (2003) « Regards croisés sur le manuel scolaire », Loos (59), sur le site www.savoirlivre.com, consulté le 12/09/2008 à 13h20.

C'est pourquoi il se devait d'avoir vocation à être utilisé partout et par tous.

II.2 Description axiale des manuels scolaires

Enseigner le français consiste à doter les apprenants des moyens de s'exprimer et de comprendre autrui. Cela ne s'assure qu'à travers la lecture des textes proposés dans la référence la plus accessible à leur disposition : le manuel scolaire. Leur apprentissage se manifeste par le décodage graphique, l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire pour dominer progressivement les contraintes que leur impose la langue française. De ce fait, le manuel ne joue pas seulement le rôle d'un facilitateur de l'enseignement mais il favorise son utilisation « *pour augmenter le champ des connaissances et rechercher des informations* »¹⁶.

L'apprenant ainsi que l'enseignant disposaient des manuels imposés par le programme officiel. En effet, les six manuels faisant l'objet de la présente recherche demeuraient formellement 22 ans (1981-2003) dans l'Enseignement Fondamental. Étant des supports pédagogiques mis à la disposition des apprenants par l'École Fondamentale, les manuels-corpus méritent l'étude de leur nature voire de leurs fonctions, et travailler sur ces livres en tant qu'objet, c'est nommer leur différentes parties : couvertures, pages, textes et images. Le tableau infra décrira de manière synoptique ceux du deuxième palier.

	4 ^e AF ¹⁷	5 ^e AF	6 ^e AF
Titre	Premier livre de français	Livre unique de français	Livre unique de français
Auteur(s)	Ministère de l'Éducation	Abdelkader AMIR / A.-M. LOUANCHI/F. CHAFAA/ M. RIFFI	Ministère de l'Éducation
Éditeur	Institut Pédagogique National	Institut Pédagogique National	Institut Pédagogique National
Année de Réédition	1990-1991	1993-1994	1990-1991

¹⁶ R. SEGUIN., (1989), op. cit., p.4.

¹⁷ AF : Année Fondamentale

Facilitateurs techniques	.Absence de préface .Présence d'une table des matières avec pagination .Index des mots usuels	.Absence de préface .Présence de l'alphabet au début .Table des matières répartie en trois genres: Histoire, conte, poème .Index des mots usuels	.Absence de préface .Table des matières répartie par dossier .Absence des poèmes dans la table des matières.
Importance des textes en nombre de pages totales	52 dossiers 102 pages sur 127 80,31 %	25 dossiers 182 pages sur 240 75,83 %	52 dossiers 155 pages sur 256 60,54 %
Thématiques développées	L'amitié, la maladie, les activités scolaires, la punition, la promenade, le jour de fête, les jeux, les loisirs, la journée de l'arbre, la symbolique du drapeau algérien, le cadeau, le volontariat, la baleine, la prévention sanitaire, les métiers, la boxe, l'agriculture, les préparatifs pour le ramadhan, les dauphins, le papillon, la prévention routière, l'amour de la patrie	Les droits des animaux, la ponctualité, le jeu, la dispute entre frères, la symbolique de la pièce de 5 DA, la protection de la nature, la tricherie, les goûts, la désobéissance, la ruse, le progrès, les saisons, la prudence	La conquête de l'espace, le courage, l'amitié, le chameau, les rapaces, les vols, la jungle, les enfants sauvages, le langage animal, les carnivores, les droits des animaux, le progrès, le monde des animaux, l'agriculture, la communication, la patrie, l'islam, la presse, le calendrier musulman, l'aveu, la bonté, la prudence, l'art de parler, la reconnaissance, la tempérance, le Ramadhan, le défi, la trahison, la récompense
Supports textuels	71 phrases d'étude Déclaratives : 45 (63,38%) Interrogatives : 01 (01,40 %) Exclamatives : 03 (04,22 %) Impératives : 08 (11,26 %) Négatives : 01 (01,40 %) Nominales : 09 (12,67 %) Simples : 47 (66,19 %) Composées : 01 (01,40 %) Formes impersonnelles : 01 (01,40 %) 241 mots illustrés 47 textes courts 08 phrases indépendantes (17,02 %) 23 textes fabriqués (48,93 %) 17 dialogues (27,65 %) 05 textes d'informations spécialisées (informatifs) (05,38 %) 01 texte fonctionnel (prescriptif) (02,12 %) 15 textes littéraires : 09 textes narratifs (03 contes) 12 comptines	56 dialogues fabriqués (22,22 %) 36 textes narratifs (15 contes, 02 légendes) (10,58 %) 55 gammes de mots (29,10 %) 25 textes poétiques (12,69 %) 05 textes injonctifs (02,64 %)	96 textes narratifs (04 extraits de romans) (51,42 %) 31 textes informatifs (21,14 %) 06 textes descriptifs 17 textes poétiques (12 %) 07 textes injonctifs (04,57 %) 04 Bandes Dessinées (02,28 %) 02 textes datés (01,14 %) 07 dialogues (01,14 %) 02 articles de journal (01,14%) 01 fable (0,57 %)

Tableau 5 : Fiche signalétique des manuels-corpus du deuxième palier

Quant à l'enseignement moyen, les manuels concernés comportent des textes volumineux et authentiques dans le but de familiariser l'apprenant aux écrits qu'il

rencontrerait dans sa vie quotidienne et à travers lesquels, il commencerait à former son goût. Le tableau ci-après exposera leur fiche signalétique.

	7 ^e AF	8 ^e AF	9 ^e AF
Titre	Lecture française Lecture et exercices de langue française	Lecture française Lecture et exercices de langue française	Lecture française Lecture et exercices de langue française
Auteur(s)	Belkhir AMHIS Lise CHALLANE Mannouba HADJ-AMAR Abdelouahab MEDANI Haoussine MEZIANI	Belkhir AMHIS Mannouba HADJ-AMAR Zahia EL-RAIES Abdelouahab MEDANI Haoussine MEZIANI	Belkhir AMHIS Mannouba HADJ-AMAR Zahia EL-RAIES Abdelouahab MEDANI Haoussine MEZIANI
Éditeur	Institut Pédagogique National	Institut Pédagogique National	Institut Pédagogique National
Année de réédition	2001-2002	1999-2000	1999-2000
Facilitateurs Techniques	.Présentation du livre .Table des matières répartie en dossiers .Explication des mots difficiles dans chaque texte .Notes sur quelques auteurs .Présence d'illustration .Résumé de quelques textes	.Présentation du livre .Table des matières répartie en dossiers .Explication des mots difficiles dans chaque texte .Notes sur quelques auteurs .Présence d'illustration	.Présentation du livre .Table des matières répartie en dossiers .Explication des mots difficiles dans chaque texte .Notes sur quelques auteurs .Présence d'illustration
Importance des textes en nombre de pages totales	13 dossiers 142 pages sur 272 52,20 %	12 dossiers 122 pages sur 208 58,65 %	11 dossiers 176 pages sur 272 64,70 %
Thématiques Développées	La pièce d'identité, la musique, la pâtisserie, la lecture, la conquête de l'espace, l'éloquence, l'émancipation, le pouvoir, la civilisation, l'inquiétude conjugale, la conscience professionnelle, l'inquiétude croissante de la mère, la CNEP, le sacrifice, marchandise et plaisir, la gentillesse mal récompensée, la pauvreté, la tempérance, la moquerie, la méticulosité, la simplicité, la gourmandise, l'innocence, l'indulgence et la compréhension du responsable, le mode d'emploi d'un appareil, conseils pour les bricoleurs, règles de jeux, le lapin, le cheval, les abeilles, Ghardaïa, l'Italie, l'audace, le naufrage, l'éboulement, l'excès de vitesse, l'accident de travail, l'éclipse lunaire, l'amitié, la dignité, la bonté	La sottise féminine, l'illusion, les loisirs, les projets d'avenir, Haroun TAZIEF, la volcanologie, la géologie, le musée de Bardo, la balance Roberval, la boussole, l'escalade de l'Himalaya, la centrale hydroélectrique, la fabrication du papier, les zones de gaz naturel en Algérie, le cycle de l'eau, l'eau à Médéa, le forgeage, la fabrication des bijoux algériens, la poterie, la joie familiale, la curiosité féminine, Tipaza, les jeux olympiques, le festival de Timgad, la fidélité du chien, l'Histoire de l'Algérie, l'élevage des lapins, la pollution, les mouvements ardents de l'âme, le bonheur, la sympathie, les aventures enfantines, la valeur du pain, la sagesse de gens âgés, la paix, la ruse	L'Algérie, Bejaïa, la steppe algérienne, le Hoggar, Jugurtha, la Révolution algérienne, l'expédition de l'Emir Abdelkader, le pin noir, la protection des forêts, la mémoire collective, l'explosion démographique, la sécheresse, les prédateurs, le temps, l'ordinateur, le microscope, l'aviation, les beaux arts, le bureau d'embauche, l'avenir professionnel, la conscience professionnelle, la médecine, la moisson du riz, la solidarité, Nasreddine DINET, Issiekhem, Hadj Abdelkrim DALI, le théâtre algérien, le folklore africain, les bédouins, proverbes et comportements, l'amour de la patrie

Supports textuels	26 textes narratifs (06,98 %) 03 faits-divers 11 textes poétiques (23,52 %) 03 dialogues (02,57 %) 03 textes descriptifs (01,47 %) 04 textes injonctifs (01,47 %) 05 textes informatifs (01,47 %) 02 Bandes Dessinées (0,73 %) 01 texte iconique (06,36 %)	11 textes poétiques (26,31 %) 09 textes narratifs (15,78 %) 01 texte informatif (15,78 %) 03 dialogues (07,89 %) 03 Bandes Dessinées (07,89 %) 08 textes descriptifs (07,89 %) 02 reportages (05,26 %) 03 textes épistolaires (05,26 %) 02 exposés (05,26 %)	15 textes poétiques (36,83 %) 22 textes narratifs (04 récits historiques) (31,57 %) 13 textes informatifs (28,94 %) 08 textes descriptifs (21,05 %) 01 texte injonctif 02 faits divers (05,26 %) 02 proverbes (05,26 %) 01 texte épistolaire
-------------------	--	--	---

Tableau 6 : Fiche signalétique des manuels-corpus du troisième palier

En vue d'accomplir leur mission de transmettre des connaissances, de constituer un réservoir d'activités et de véhiculer des valeurs sociales et culturelles, lesdits manuels sont soumis à la tutelle d'une commission ayant une compétence reconnue institutionnellement pour la simple raison que l'élaboration de tels outils didactiques demanderait un talent intellectuel accompagné d'une motivation professionnelle et d'une méthode adéquate pour produire un livre de qualité.

C'est l'Institut Pédagogique National (IPN) qui détient le monopole sur le manuel scolaire au niveau de la réalisation (édition, impression et distribution). Il se compose de deux entités indépendantes à savoir l'Institut National de Recherche en Éducation (INRE), ayant pour statut l'entreprise publique à caractère administratif et l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) doté d'un statut à caractère exclusivement commercial, et sans subvention de l'État.

Les auteurs de manuels sont majoritairement des formateurs, des conseillers pédagogiques, des acteurs du terrain et même des spécialistes (universitaires, chercheurs) pouvant participer à son élaboration en tant qu'auteurs ou relecteurs critiques. Les manuels de 5^eAF, 7^eAF, 8^eAF, 9^eAF ont été élaborés par un collectif de quatre à six auteurs expérimentés, identifiés par leurs noms et leurs fonctions. Il s'agit des inspecteurs, à qui la direction est attribuée, des directeurs d'écoles et des

professeurs. Cette confection collective vise sans doute l'adéquation des contenus et des programmes.

Cependant, les manuels des première et troisième années d'apprentissage de FLE se présentent seulement avec leurs titres : *Premier livre de français*, *Livre unique de français* sans identifier leurs auteurs ni consignes pédagogiques aux utilisateurs. La page de présentation est absente dans les trois premiers manuels tandis qu'elle est présente dans les trois autres en vue d'exposer les unités composant chacun des manuels concernés. Dans cette perspective, la présentation sert à défendre le livre scolaire dans la mesure où elle « est un discours performatif »¹⁸ établissant un contrat de lecture. Pour ce qui concerne le corps des textes, les manuels à décrire laissent lire leur constitution en dossiers, la présence d'illustrations sous forme d'images, cartes géographiques et des représentations graphiques facilitant la compréhension et permettant l'ouverture culturelle.

Les dernières pages du manuel de 4^eAF mettent en valeur le lexique acquis au cours de l'année (05 pages). Cet index des mots illustrés est une initiation à l'ordre alphabétique du dictionnaire, ce qui permettrait ultérieurement aux apprenants de retrouver une information intégrée dans un classement. Après cet index, nous lisons la table des matières où les pages (2-3-4) constituant la phase globale, celles de la lecture courante et les pages poétiques (104- 105- 107- 108- 109) sombrent dans l'absence.

Dans le manuel de 5^eAF, un index du lexique acquis dans l'année (02 pages) et une table des matières composent les dernières pages. Tout comme celle de 4^eAF, la table des matières ne suit pas l'ordre du livre et procède par regroupement :

¹⁸ A. REGAM., (1998), *Les marges du texte ou les franges de la fiction romanesque*, Casablanca : Afrique Orient, p.121.

- *Je peux lire l'histoire*
- *Je retrouve le conte*
- *J'aime lire le poème*

Il est à noter que les gammes lexicales ayant pour titre *Je sais lire* et les extraits qu'on peut lire sous le titre *Je lis puis je dis*, ne figurent pas dans la table des matières. De même, la table des matières du manuel de 6^eAF ne suit pas l'ordre du livre et omet les poèmes contenus dans le manuel. Pour le troisième palier, les tables des matières des manuels concernés suivent l'ordre des livres et cela faciliterait l'accès à l'information ou à la page voulue.

Comment est-il donc supposé apprendre la langue française en se basant sur des supports textuels ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons divisé notre analyse en quatre axes : formel, communicationnel, thématique et axiologique.

II.2.1 Axe formel

Dans cet axe nous nous intéressons à la description des techniques utilisées pour transmettre les messages véhiculés dans les textes à lire. Il s'agit de mettre en lumière la répartition des textes ainsi que leurs titres, les types d'écrits proposés et leurs volumes. Une méditation des manuels scolaires-corpus nous permet de constater que l'enseignement/apprentissage de FLE prend comme point de départ une acquisition globale commençant par la familiarisation des apprenants avec les mots usuels puis avec les phrases d'études pour aboutir à la lecture d'un texte court.

Le manuel de 4^eAF nous laisse comprendre qu'enseigner à lire, c'est présenter à l'apprenti-lecteur des écrits courts partant des mots (2^e page), qui feraient connaître

les quatre personnages fréquents¹⁹ dans tous les textes à lire. Dans les deux pages qui suivent, cinq phrases sont destinées à être mémorisées pour être re-déchiffrées par la suite.

71 phrases d'études introduisent l'acquisition des voyelles puis des consonnes et qui sont suivies de listes de mots (3 à 6 mots) accompagnés d'images en vue de faciliter leur concrétisation, leur compréhension voire leur mémorisation. Bien entendu, chacun de ces mots est l'entité permettant ultérieurement l'accès au texte dans la mesure où l'apprenant le suit, le reconnaît, le souligne puis il devine le sens selon le contexte où il est intégré pour prolonger l'acte de lecture au cours duquel l'apprenti-lecteur devrait être attentif à l'emploi des mots et de leurs contextes. La dose de ces mots illustrés (241 mots) ainsi que les syllabes à déchiffrer sont nécessaires à l'apprenant en voie d'apprendre une nouvelle langue comme l'affirme Hus « *l'enseignement, c'est l'activité de faire connaître au moyen de mots, quelque chose [...] à quelqu'un qui ne le connaît pas* »²⁰. Ces mêmes mots s'investissent dans un contexte de quatre phrases ou plus, qui seront oralisées lors de la quatrième séance de lecture appelée *Lecture courante* car les mots non utilisés seraient vite oubliés. Dans ce contexte, apprendre, selon Platon, c'est « *acquérir des connaissances, c'est ressouvenir* »²¹. Le recours à l'illustration dans ce manuel renforce la fonction iconique des textes selon les propos d'Escarpit

« *le texte est une image, comme on peut s'en rendre compte en examinant le comportement des enfants qui ne savent pas encore lire et feuilleter un livre illustré où le texte leur paraît comme une image parmi d'autres, une image à déchiffrer à la lueur du contexte iconique* »²².

¹⁹ Les personnages concernés sont *Amina, Selma, Nabil, Nassim*.

²⁰ Cité in L. MORIN et L. BRUNET., (1996), op. cit., p.160.

²¹ Ibid., p.165.

²² Cité in S. MOIRAND., (1979), *Situations d'écrit : Compréhension/production en français langue étrangère*, Paris : Clé International, p.40.

Les auteurs du manuel supposaient donc que les apprenants y projetteraient de nombreuses images en fonction de leurs habitudes de perception et de fréquentation des écrits. La présence des signes de ponctuation dans lesdites phrases d'études déterminent leurs types, ce qui n'est qu'une pré-information de textes littéraires pour le jeune apprenant. Chacune de ces phrases constituées de quatre à dix mots, exprime une pensée complète ou même un élément de narration. Leur construction est adaptée à l'âge et au niveau culturel des apprenants, ce qui permettrait leur mémorisation dans la mesure où il est estimé que « *les limites de facilité de mémorisation et de compréhension se situent entre 8 et 20 mots selon le type d'apprenant et le sujet traité* »²³ car les phrases longues et complexes gêneraient la mémorisation et compliqueraient l'apprentissage.

Quant aux 47 textes proposés, ils sont fabriqués et courts contenant entre quatre et huit lignes car un texte long à ce niveau pourrait décourager la lecture et perdre son efficacité. En outre, affronter l'apprenti-lecteur au texte consiste à lui proposer un modèle de « *connaissance passive* »²⁴ où il est invité à reconnaître les mots acquis antérieurement pour aboutir à « *la connaissance active* »²⁵, c'est-à-dire les comprendre et les réemployer ultérieurement dans ses productions orales ou écrites. Le choix des textes fabriqués avait pour but d'« *être bien compris et bien mémorisés pour laisser une trace dans l'esprit de [l'apprenant]* »²⁶ tout en prenant en considération le processus de lecture, la lisibilité, la perception visuelle et la mémorisation. Cela serait un atout supplémentaire initiant l'apprenti-lecteur à la grammaire et à la sémantique. Sachant que le manuel est censé proposer « *une*

²³ R. SEGUIN., (1998), op. cit., p.46.

²⁴ Cité in CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES (1985), *Actes du colloque: le manuel scolaire et le système éducatif*, Tunis, p.57.

²⁵ Ibid.

²⁶ R. SEGUIN., (1989), op. cit., p.45.

progression systématique de l'apprentissage pour l'acquisition de nouvelles connaissances »²⁷, celui de 5^eAF loin de proposer des phrases isolées, il met entre les mains des apprentis-lecteurs 25 textes d'imprégnation dont la rétention voire la fixation ne sont pas assurées. Leur longueur en une page sert de fil conducteur marquant les grands axes de l'histoire à étudier et qui s'élargit dans deux textes successifs à exploiter au cours de la lecture suivie.

Si le manuel de 4^eAF propose à l'apprenti-lecteur des listes de mots illustrés, celui de 5^eAF lui propose 55 gammes de mots dans le but d'exercer la vigilance de lecture, d'enrichir son vocabulaire et de lui apprendre à les utiliser ultérieurement en l'initiant à l'orthographe. Chaque page comprend trois séries contenant trois gammes réparties ainsi :

- *Je peux lire*
- *Je peux lire d'autres mots*
- *Attention ! J'observe puis je lis*

Chacune est accompagnée d'un mot illustré par une vignette et une ou deux phrases à lire en marquant les signes de liaison pour habituer l'apprenant aux cas des liaisons obligatoires et ceux de liaisons interdites. Cependant cette quantité de mots détachés de tout contexte empêche leur mémorisation si l'apprenant ne les rencontre pas dispersés dans un texte, ce qui l'aide à une acquisition lexicale.

A partir de la page 179, on ne propose plus de gammes mais 12 dialogues et 04 textes en prose sur lesquels nous reviendrons dans la deuxième section de ce chapitre. Les 147 textes dans le manuel de 6^eAF sont plus longs et les histoires qui y sont proposées sont écrites en une à deux pages sans être aérées et sans oublier

²⁷ Ibid., p.21.

qu'ils sont majoritairement littéraires. De ce faire, l'école primaire participe d'une façon ou d'une autre à l'édification de la littérature mais à travers des extraits car les auteurs des manuels du deuxième palier la réservent à un autre âge où l'apprenti-lecteur serait capable de partager le plaisir entre les textes littéraires et leur public restreint. Il s'agit de récits simplistes et édifiants étant prétextes à augmenter les connaissances, à « *montrer des actes vertueux et à donner cohésion à la communauté nationale* »²⁸. Cela implique une culture commune aux apprenants de cette classe. Ce qui justifie le choix des œuvres

- *Cinq semaines en ballon* de Jules Verne.
- *Le livre de la Jungle* de Rudyard Kipling.
- *Robinson Crusoë* de Daniel Defoë.

A son tour, le manuel de 7^eAF présente 39 textes occupant deux à quatre pages et il donne lieu à deux textes pour la lecture suivie et dirigée visant l'initiation à la lecture intégrale des œuvres littéraires. La même stratégie est suivie dans les deux manuels restants avec le même nombre de textes de la lecture suivie et dirigée. Ceci est pour ne pas donner de la lecture une image trompeuse consistant à confronter l'apprenti-lecteur aux extraits textuels différents au niveau de genre, de thématique, de structure voire d'horizons culturels. C'est pourquoi les trois manuels du troisième palier proposent des textes longs le mettant en lecture afin de l'initier à lire intégralement des œuvres littéraires vu qu'il a une expérience textuelle restreinte en FLE avec sa pratique de la lecture-découverte. Vu la longueur et les types de textes, lesdits manuels expliquent les mots difficiles en marge et proposent des résumés biographiques dans certains textes en vue de

²⁸J.-P. ROCQUET., (2002) « Lecture et implicite » sur le site http://crdp.ac-reims.fr/ien/metiers_fichiers/lecture.PDF, consulté le 11/12/2009 à 11h20.

l'initier à la synthèse. C'est le cas d'*Enfant du premier cosmonaute* (7^eAF, p.12), *Croc-Blanc* (8^eAF, p.154), *La Grande Maison* (9^eAF, p.179).

Notons au passage que le système du titre dans les six manuels fonctionne d'une manière visant le renforcement du « *signal de transmission* »²⁹ manifesté linguistiquement et typographiquement. Cela se lit dans le choix de la police de caractère, impression en caractère gras et tronçonnage pour rendre le degré d'intensité du signe plus élevé tout en présentant l'essentiel de l'information au moyen des questions (Quoi ? Quand ? Où ? Comment ?) auxquelles il tenterait de répondre. Tel est le cas des titres ci-dessous

- *La petite poule rousse et le grain de blé* (4^eAF, pp.112-113)
- *Pourquoi le sapin garde ses feuilles en hiver* (5^eAF, pp.106-107)
- *Mowgli apprend la loi de la Jungle* (6^eAF, pp.84-85)
- *Le géant et le petit tailleur* (7^eAF, pp.32-33)
- *Le cheval sans tête* (8^eAF, pp.173...198)
- *Le premier novembre 1954* (9^e AF, p.19)

Le choix des quatre types de phrases (déclarative, interrogative, impérative, exclamative) permettrait d'aborder certains faits syntaxiques et de sensibiliser les apprentis-lecteurs à la rhétorique connotative. Il est à noter que cet axe formel nous mène à porter la lumière sur la présence de la bande dessinée ainsi que le texte poétique dans les manuels-corpus, choses à développer dans la troisième section du présent chapitre. Bref, la forme d'une page de lecture incluant titre, texte, image et nom d'auteur initie l'apprenti-lecteur à se familiariser avec « *l'aire scripturale* »³⁰ de tout document à lire en français. C'est ce que nous développerons dans les lignes suivantes.

²⁹ G. VIGNER., (1979), *Lire du texte au sens*, France : Clé International, p.50.

³⁰ J. PEYTARD., (1975) « Lecture (s) d'une "aire scripturale" : la page de journal » in *Langue française* n° 28, pp.39-59.

II.2.2 Axe communicationnel

Nous mettons en valeur sous ce titre les auteurs des textes à lire en tant que médiateurs de savoir et les apprentis-lecteurs en tant que récepteurs de leurs produits textuels. Être confronté à l'écrit est un peu perturbant pour l'apprenant car il éprouve "une insécurité lectorale" pour aborder un texte quelconque. Il se trouve dans l'obligation de se demander : Que lire ? Pourquoi lire ? Que comprendre ?

En effet, le texte ne doit pas être pour lui un simple support didactique débouchant sur des activités liées au fonctionnement de la langue mais il doit apprendre à communiquer dans et avec le texte. Il s'agit de se servir de tous les indices repérables pour reconstituer la situation de communication : lire. Cela ne représente que le contrat tacite entre l'auteur et son lecteur comme le montre le schéma ci-après.

Auteur	→	Texte	→	Lecteur (s)
Statut		Fonctions		Statut
Rôle				Rôle
Attitude				Attitude
Groupe d'appartenance				Groupe d'appartenance
Groupe de référence				Groupe de référence

Figure 3 : Communiquer au moyen d'un texte³¹

Notre premier intérêt porte sur le support de cette communication. L'éventail des textes proposés sont les produits d'auteurs se présentant sous diverses formes. Dans les trois premiers manuels, 42 auteurs signent leurs textes par leurs noms. Les

³¹ Schéma emprunté à S. MOIRAND., (1979), op. cit., p.10.

tableaux insérés en *annexe 5* regroupent les écrivains contenus dans ces manuels-objets d'étude.

Les poètes ont aussi leur place dans lesdits manuels ; ils sont au nombre de 51 de différentes nationalités comme le montre le tableau inséré en *annexe 6*. Treize parmi eux réapparaissent dans les manuels du 3^e palier et cela suppose qu'un auteur connu du lecteur lui livre des informations utiles pour la compréhension des textes. Or, il y a un nombre important de textes où l'auteur est collectif. Il s'agit de trois textes en 7^eAF extraits des ouvrages : *Guide de bricolage*, *Livre de sciences naturelles*, *Guide bleu*.

Ce phénomène de collectivité scripturale se trouve aussi en 8^eAF dans cinq textes extraits des manuels : *Sciences appliquées* (p.34) et *leçons de chose* (p.37), *Sciences physiques* (p.34), *Travail et industrie* (p.59), *Découverte des procédés de fabrication mécanique* (p.79), *Atlas* (p.83). Quant au manuel de 9^eAF, il propose deux textes issus du Ministère du Tourisme, du Ministère de l'Information et de la Culture alors que le troisième est écrit par Eco et autres. Cette idée de collectivité se lit également dans des textes signés de leurs maisons d'édition/collections comme l'illustre le tableau infra.

Niveau	Maison d'édition /Collections
5 ^e AF	Florence Holbrook Le Monde Merveilleux Gathéon
7 ^e AF	Fleuve et Flamme Grund-Paris Berger-Levrault
9 ^e AF	Hatier

Tableau 7 : Les maisons d'édition signant les textes de manuels-corpus

L'auteur peut aussi se cacher sous un pseudonyme tel est le cas de Paul Niger étant le pseudonyme d'Albert Béville ou il demeure anonyme dans un texte comme on le constate dans les manuels de 5^eAF et 6^eAF et dans deux textes en 9^eAF (p.70, p.161).

Même si la présence du nom d'auteur est un élément paratextuel permettant la lecture des bases de la situation de communication, son absence ne doit pas empêcher l'apprenti-lecteur d'attribuer un sens au texte à lire car parfois connaître l'auteur en tant que sujet psychologique et social ne servirait pas à éclairer le texte. Notre objet d'étude opte pour des textes d'auteurs majoritairement des 19^e, 20^e et 21^e siècles. Ceci n'a pas empêché la présence de deux auteurs classiques (Jean de LaFontaine, Charles Henri Churchill) et des auteurs du siècle des Lumières (Alfred De Vigny, Alphonse de Lamartine) pour permettre à l'apprenti-lecteur de s'imprégner d'une langue plus ancienne. En vue de rendre les apprenants contemporains de toutes les époques, six auteurs contemporains (Gisèle Prassinou, Luda Schnitzer, Umberto Eco, Naceur Khemir, Michel Butor, Assia Djebbar) sont proposés. Pour donner une dimension universelle aux manuels et permettre aux apprenants une ouverture à des textes d'autres auteurs, leurs auteurs les nourrissent des textes d'origines différentes à travers la «*coprésence de plusieurs couches d'expériences [et] de plusieurs époques du devenir de la culture*»³² sans oublier de faire place à la composante maghrébine avec les textes de Mohamed Dib, Malek Haddad, Assia Djebbar, Driss Chraïbi, Ahmed Sifrioui et un espace à la composante berbère avec les textes de Mouloud Feraoun et ceux de Mouloud Mammeri.

³² M. CASTELLANA., (2001), op. cit., p.07.

A travers les écrits des auteurs cités supra, l'apprenant est « un lecteur supposé »³³ car le texte ne prévoit pas son lecteur, c'est sa forme ou son aspect matériel qui désigne ses lecteurs tel est le cas dans les manuels scolaires supposant des compétences de lecture (savoir, habitude, capacité). Les auteurs desdits manuels étaient certains de l'existence d'un rapport entre la forme textuelle et le lecteur auquel elle est destinée. C'est pourquoi, il est susceptible de maîtriser le système graphique et les mécanismes de déchiffrement pour reconnaître globalement les configurations des mots usuels et augmenter la vitesse de lecture.

Au niveau de la 4^eAF, l'apprenti-lecteur est appelé à dépasser le stade du déchiffrement et à appliquer son esprit à la compréhension des textes courts. Si cet apprenant est invité à lire en 4^eAF, il est censé lire mieux en 5^eAF en améliorant la qualité et la vitesse de lecture pour améliorer sa compréhension. Au terme de la 6^eAF, l'apprenant entraîné durant deux ans, devrait lire différemment les textes qui lui sont proposés, c'est-à-dire il devrait adapter sa lecture à la situation selon le schéma suivant en répondant aux trois interrogations qui lui sont destinées.

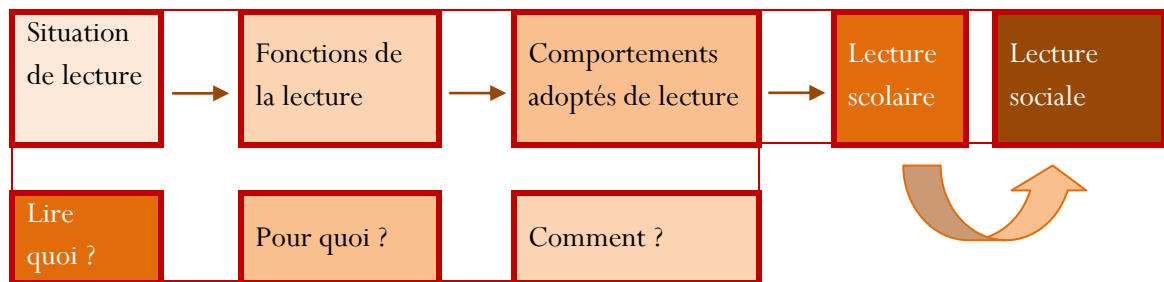


Figure 4 : La lecture en 6^eAF

Considérant que les apprenants n'accèderaient pas tous à l'enseignement secondaire, le troisième palier de l'Enseignement Fondamental devrait installer à l'instar du 2^e palier, des compétences durables concernant la lecture instrumentale.

³³ M.-P. SCHMITT et A. VIALA., (1982), *Savoir- lire*, Paris : Didier, p.36.

Il s'agit de savoir-lire consistant à maîtriser cet acte de connaissance : la lecture. L'apprenant est appelé donc à la fin du 3^e palier à identifier les différents types de textes à partir de leur image et de leurs spécificités linguistiques. Ceci lui permettrait de retrouver l'enchaînement des événements dans un récit et de découper convenablement un texte en parties. Sans lecture, l'apprenant ne saurait pas la langue et par conséquent il ne posséderait ni savoir ni culture et cela demande de la patience de la part de l'enseignant et des efforts de la part de l'apprenant. Même le pédagogue Bentolila plaide pour la lecture en affirmant que « *écrire et compter, cela s'apprend assez vite, lire voilà le difficile, j'entends lire aisément vivement, sans efforts, de façon que l'esprit se détache de la lettre et puisse faire attention au sens* »³⁴. Ce deuxième axe peut être complété par des relevés thématiques faisant l'objet des lignes qui suivent.

II.2.3 Axe thématique

Le troisième axe que nous envisageons est thématique visant à relever les thèmes développés dans les manuels-corpus. Par thème nous entendons à l'instar d'Unrug toute « *unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une affirmation [ou même] une allusion* »³⁵. Après avoir recensé exhaustivement les thèmes dans les tableaux 5 et 6, nous nous permettons de les classer sous neuf catégories empruntées à ce que Third³⁶ appelle champs notionnels : scolaire, familial, social, médical, nature, technologie et découverte, religieux, récréatif et économique. Du point de vue quantitatif, nous comptons une seule occurrence du thème dans un même texte quelle que soit sa longueur. Le tableau inséré en *annexe 7* permet de lire la distribution des thèmes dans les six manuels étudiés.

³⁴ A. LAMAMRA (1993), *Guide pratique de pédagogie*, El-Oued, Algérie, p.45.

³⁵ Cité in CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES (1985), op. cit., p.58.

³⁶ Ibid., p.57.

Les thèmes choisis font partie de la culture quotidienne de l'apprenant, ce qui représente la gestion des échanges verbaux ordinaires. Les textes seraient en mesure donc, de contribuer au développement de savoir-être permettant à l'apprenant de trouver sa place dans son contexte social, familial et culturel. On y trouve aussi des aspects liés à la santé (la fièvre, le rhume, les maux de tête) et à l'hygiène en 4^eAF et 5^eAF.

Avec ces thèmes, les manuels-corpus remplissaient comme fonction principale la transmission des connaissances et le développement de compétences. Par ailleurs, ils avaient pour fonction secondaire la consolidation des acquis, des références, de l'éducation sociale et culturelle. Il convient bien donc de choisir des textes dont le sujet correspond à l'âge voire à la mentalité des apprenants. Nous y trouvons également des textes adaptés à des mœurs enfantines comme *Sans famille* (8^eAF) et des récits d'aventure extraits des œuvres suscitant un intérêt durable et constituant la trame de toutes les activités de lecture. C'est le cas de *Cinq semaines en ballon*, *Robinson Crusoë* (6^eAF), *L'île au trésor* (7^eAF).

Les manuels-corpus proposaient aussi des histoires des bêtes telles *L'escargot et le chacal* (5^eAF), *Le livre de la jungle* (6^eAF), *La vache et le chien* (7^eAF), *Le renard et le bouc* (8^eAF). Dans ce genre de récits, on tenterait d'inculquer des valeurs comme le travail persévérant (*La cigale et la fourmi* en 6^eAF) et les bons sentiments comme l'amitié (*Le lion et le chien* en 6^eAF, *Où est Lassie ?* en 7^eAF) ainsi que l'idée de discussion et de partage au sein d'une communauté (*Le clan doit décider* en 6^eAF). Même la conquête de l'espace y était présente aussi bien en 6^eAF (pp. 68-67) qu'en 7^eAF (pp. 11-12) ainsi que les récits de voyage et d'exploration dans *Kon-tiki* (9^eAF) et d'alpinisme dans *Des cimes de l'Himalaya* (8^eAF).

Une grande place est accordée à la femme veillant sur son mari et ses enfants. C'est elle aussi qui fait le marché. C'est pourquoi elle était présente dans les six manuels étudiés. Sur le plan historique, on lit des textes racontant des épisodes de l'Histoire du pays (*Patrouille à l'est* en 6^eAF : 239, *Le premier novembre 1954* en 9^eAF : 21) et quelques personnalités historiques en 9^eAF (*Jugurtha* : 19, *L'Emir Abdelkader* : 24).

Le sport et l'art avaient aussi leur part dans lesdits manuels en se répartissant ainsi :

- Le football (4^eAF)
- Le basket-ball (7^eAF)
- La course (8^eAF)
- La peinture (9^eAF)
- La musique (7^eAF, 9^eAF)

Nous trouvons aussi les réalisations technologiques de l'époque (l'aviation en 6^eAF, 7^eAF et 9^eAF, la radio, la télévision et le téléphone en 8^eAF, l'ordinateur en 9^eAF). Dans ces textes, ce qui est mis en valeur ce sont les savants et la technologie occidentale qui sont présentés en tant que bienfaiteurs de l'humanité. Une autre perspective a attiré notre attention, c'est le fait d'envisager cette thématique sous un autre angle. Il s'agit de sa spécificité nationale ou son ouverture sur d'autres cultures. Pour ce fait, nous avons tendance à classer de nouveau les thèmes contenus dans les manuels-corpus ainsi :

1. **Thèmes nationaux** portant sur l'Histoire d'Algérie (6^eAF, 9^eAF), la presse algérienne (6^eAF, 9^eAF), des sites touristiques (Ghardaïa en 7^eAF, Toudja, Timgad, Tipaza, musée de Bardo, Bejaïa en 8^eAF) et quelques

personnalités algériennes artistiques (Mohamed Issyakhem, Hadj Abdelkrim Dali, Rachid Ksentini).

2. **Thèmes arabo-musulmans** portant sur le calendrier musulman, les fêtes religieuses (6^eAF) et quelques repères de l'Histoire islamique (le messager, la prière, la bataille de Badr en 6^eAF).
3. **Thèmes internationaux** à vocation culturelle pour faire connaître quelques aspects de vie quotidienne dans différents pays (Italie en 7^eAF : 164, Niger en 9^eAF : 67) et quelques aspects du folklore africain (9^eAF, p.159) ainsi qu'une vue d'ensemble sur la civilisation française à travers la sélection de quelques proverbes français (9^eAF, p.171) et d'autres proverbes de tous pays (9^eAF, p.172).
4. **Thèmes universels** offrant des informations dans le domaine géographique (6^eAF), en astronomie (éclipse lunaire en 7^eAF : 211), les catastrophes naturelles et tant de thèmes universels (amitié, patriotisme, responsabilité, travail).

Il est remarquable de constater à la fin de cet axe que la femme marquée dans la sphère domestique voit son rôle réduit à celui de mère et d'épouse loin d'être intégrée dans les sphères économique et politique. D'autre part, le handicap n'est pas assez évoqué, à l'exception du poème *L'aveugle et l'oiseau* d'Ahmed Azeggagh en 8^e AF : 200, pourtant il fallait s'assurer lors de l'élaboration du manuel d'une réelle représentation de la société en incluant toutes les couches sociales. Ce recensement exhaustif de thèmes nous fait déboucher sur le dénombrement des valeurs qu'ils véhiculent. Cela fera l'objet des lignes qui suivent.

II.2.4 Axe axiologique

L'analyse thématique nous fait penser au relevé des valeurs transmises parce que l'éducation dans tous ses aspects vise à inculquer un système de valeurs chez l'apprenant à l'aide des textes à lire contribuant d'une façon ou d'une autre à la formation de sa personnalité.

Avant d'extraire les valeurs véhiculées, il nous est impératif de définir ce concept à la manière de Hotyat qui le considère en tant que

« degré d'estimation d'une chose ou d'une qualité, appréciée subjectivement, soit d'après son utilité directe ou ses possibilités d'échange, soit en raison de son prestige relevant du jugement de l'individu ou du milieu social »³⁷.

Cette définition nous mène à nous référer aux travaux de White³⁸ proposant une typologie axiologique avec quelques adaptations de notre part.

II.2.4.1 Valeurs cognitives

Ce premier type de valeurs s'identifie à travers la valorisation de la science et la technologie. Si on propose comme thèmes les moyens de transport, de communication, la conquête de l'espace, les outils inventés en commençant par ceux de Robinson Crusoë (6^eAF) pour arriver à ceux de la vie moderne, on tente d'éveiller objectivement la curiosité de l'apprenti-lecteur pour saisir certains aspects de la technologie et atteindre la connaissance scientifique. Ces informations portant sur la technologie lui servent dans sa vie quotidienne en créant des lieux d'observation pour passer de la connaissance à l'action : comment téléphoner (5^eAF, 7^eAF), comment lire un journal (6^eAF), savoir s'orienter en utilisant une boussole ou un plan (8^eAF), faire fonctionner un chauffe-eau à gaz (7^eAF), utiliser

³⁷Cité in *ibid.*, pp.60-61.

³⁸Onze catégories axiologiques sont proposées : les valeurs cognitives et culturelles, économiques et pratiques, d'évasion familiale, de loisirs, morales, physiologiques et physiques, politiques, relatives au moi, religieuses et sociales.

un fer à repasser (7^eAF), connaître les jours fériés (fêtes nationales/religieuses) (6^eAF), savoir planter un arbre (6^eAF) ou connaître les conditions favorables pour élever des animaux domestiques (8^eAF).

II.2.4.2 Valeurs économiques

La valorisation du travail qu'il soit manuel ou intellectuel se lit clairement dans les manuels étudiés pour inculquer chez l'apprenti-lecteur l'idée que le travail est un trésor. C'est le métier qui assure à l'individu sa stabilité et au pays le développement. Il est à remarquer que les thèmes de l'agriculture et l'élevage des animaux sont répétitifs en vue de montrer aux jeunes apprenants que le secteur économique contribuerait à vivifier l'économie des pays. L'intégration de l'artisanat (*Naissance d'un bijou, chez le potier* en 8^eAF) vise à inculquer chez l'apprenant que chacun mènerait sa vie selon ses compétences lui permettant de participer au développement ou à la décadence de son pays dans la mesure où « *chaque talent [...] a sa propriété et son effet qui lui sont particuliers* »³⁹.

II.2.4.3 Valeurs historiques

La valorisation de l'Histoire d'Algérie avait pour but d'enraciner l'apprenti-lecteur dans la culture nationale et de connaître les grands axes de la Guerre de libération en vue de la commémoration des Martyrs et des combattants (6^eAF, 9^eAF). Cela vise également à valoriser l'Histoire algérienne et à laisser des traces concrètes et fidèles de l'Algérie ainsi que la valorisation de l'amour de la patrie et le sentiment d'appartenance au pays.

³⁹ L-R. FOUCAULD., (1964), *Maximes et mémoires*, coll. « 10/18 », Paris : Plon, p.127.

II.2.4.4 Valeurs récréatives

Il s'agit de valoriser les loisirs des apprenants en les incitant aux jeux, sources de leur évocation et de leur plaisir. Les jeux collectifs cités dans les manuels étudiés (cache-cache, la bille, la course, le basket-ball) visent à inculquer l'esprit d'équipe et le sens communautaire. L'humour est aussi visé à travers les jeux et les devinettes (6^eAF) parce que le jeune apprenant est souvent attiré par le jeu et le rire.

II.2.4.5 Valeurs religieuses

Mettre en lecture les textes parlant de l'Islam (6^eAF), c'est enraciner l'apprenant dans la culture islamique et lui inculquer la valorisation de la nation arabo-musulmane.

II.2.4.6 Valeurs pédagogiques

L'insistance sur l'apprentissage dans les six manuels étudiés renforce son importance dans la vie dans la mesure où « *un être humain n'a jamais fini d'apprendre. Tout ce qu'il a acquis à un moment de son existence constitue un ensemble d'objectifs qui lui permettent d'encore et encore apprendre* »⁴⁰.

II.2.4.7 Valeurs universelles

Les textes proposés dans les manuels-corpus proposaient à l'apprenti-lecteur des modèles de conduite, des choix de croyances et règles morales pour favoriser son intégration sociale. Avec la valorisation et l'enrichissement du patrimoine national (6^eAF, 8^eAF), on vise à former un citoyen doté des qualifications lui permettant d'adhérer à la « *mouvance civilisationnelle mondiale et d'affirmer son appartenance à la société humaine* »⁴¹. Il nous est donc loisible d'énumérer les valeurs véhiculées :

- Le courage.

⁴⁰ F-M. GERARD et X. ROEGIERS, op. cit., p.45.

⁴¹ Kh. CHAIB., (2002), op. cit., p.43.

- Le sens de responsabilité.
- Le sens de devoir.
- La fraternité.
- L'amitié.
- Le respect d'autrui.
- La solidarité.
- La sensibilisation aux problèmes universels liés au développement telle la pollution, met en question la responsabilité des hommes et des États.

Les valeurs sur lesquelles la majorité des textes se sont basés à travers des contes empruntés à différents pays étaient l'ouverture, la compréhension d'autrui et le dialogue des cultures car la présence des thèmes venus d'autres pays éviterait l'aliénation à un type de modèle considéré en tant que meilleur en raison de l'ignorance des autres modèles culturels. Bien entendu, l'isolement avec sa propre culture ou la confrontation de celle de l'ancien colonisateur (culture française) rendrait restreintes la recherche et l'ouverture sur d'autres moyens d'existence et de l'affirmation de sa personnalité. Le recours aux contes suggère indirectement le comportement à avoir et celui à éviter (désobéissance, escroquerie, méchanceté). La présence d'attitudes non désirées et non admises par l'individu ou le milieu social permettrait à l'apprenti-lecteur d'émettre son jugement et faire sa synthèse personnelle. En restituant cette culture, le jeune apprenant grandirait dans le respect de soi après avoir rencontré voire connu dans les textes de lecture « *des leçons de morale dont il ne [trouverait] nulle part la réalisation* »⁴².

Pour résumer, nous affirmons que les textes à lire dans les manuels étudiés étaient un moyen de transmission d'un art de vivre à l'apprenant en lui assurant la

⁴² CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES (1985), op. cit., p.43.

pénétration des valeurs citées supra dans son quotidien et celui de ses parents. Ils lui développeraient également le sentiment du patriotisme et l'ouverture sur le monde. En vue de mettre l'apprenant dans un bain d'écrits, plusieurs types textuels lui sont proposés. Ces textes, en tant qu'objets d'étude lors de l'acte de lire, s'identifient à travers leurs genres et leurs types ; deux notions qui ne cessent de faire l'objet de plusieurs recherches dans le champ de la didactique du français. La section suivante nous révèle les supports textuels à lire dans les manuels étudiés.

II.3 Classification textuelle : typologies et fonctions

Sachant que le texte demeure l'élément de base de la compréhension et de l'expression écrites, il nous est impératif de le définir dans un premier temps car aborder un texte, c'est aborder sa cohérence ; phénomène qui dépend des genres et des types de discours auxquels il appartient. Au terme de la 4^eAF, est texte tout ensemble de mots et de phrases constituant un écrit. C'est à l'apprenant de se convaincre par la suite que de la phrase au texte on accéderait à un certain degré de savoir sur le monde.

II.3.1 Classement fondé sur le genre

Pour des raisons didactiques, il est convenable de faire la distinction entre genres et types. Le premier terme n'est qu'« *une catégorisation de classement de textes définie par une tradition (par exemple, la pratique scolaire, le champ littéraire d'une époque donnée)* »⁴³. A la lumière de cette définition, nous optons pour la classification par genres établie par Moirand (1977) et que l'apprenant-citoyen pourrait rencontrer dans son expérience de lecteur. Il serait donc invité à lire des romans, des contes (sous genre), des fables, des bandes dessinées, des textes journalistiques, des textes dialogués, des textes d'informations spécialisés (informatifs), des textes

⁴³ <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/annex/typol.htm#injo>, consulté le 12/9/2008 à 11h30.

fonctionnels (injonctifs), la poésie, des textes épistolaires. Les six manuels étudiés renferment également des «*formes communicatives historiquement construites par diverses formations sociales en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs propres* »⁴⁴. Lire un texte, c'est alors le situer dans l'un de ces genres, ce qui permettrait à l'apprenti-lecteur de mieux «*identifier un type d'écriture, d'apprécier les choix que fait un écrivain, en fonction des contraintes qui, à une époque donnée, s'attachent à un genre* »⁴⁵. Il s'agit de le sensibiliser à la diversité des écrits sociaux.

L'initiation à la lecture du roman se fait depuis la 6^{AF} en lui proposant non pas des textes isolés mais, comme nous l'avons déjà dit, des œuvres à peu près complètes car ces dernières susciteraient un intérêt durable. Il s'agit de trois œuvres connues

- *Cinq semaines en ballon* de Jules Verne (5 dossiers)
- *Le livre de la Jungle* de Rudyard Kipling (4 dossiers)
- *Robinson Crusoë* de Daniel Defoë (6 dossiers)

Quant au troisième palier, les extraits choisis des romans ou des nouvelles (*Le beau voyage*, pp.90-97 en 8^eAF) forment ce qu'on appelle le texte littéraire reflétant fidèlement une réalité culturelle et identitaire. Pour le définir, nous empruntons la définition de Milly le qualifiant de

«*une mise en œuvre du langage, son matériau propre [...] n'est pas tout, car il se situe à un carrefour complexe de relations : entre la langue, qui est un système social de communication, et l'intention de l'auteur, entre l'ensemble des signes (lettres, mots, phrases) qui le constitue, et les capacités réceptives du lecteur ; entre lui-même et les conditions extérieures (matérielles, sociales, historiques) de son émission et de sa réception ; entre son message et celui d'autres textes antérieurs* »⁴⁶.

⁴⁴ M. FOUCAULT cité in J-M. ADAM., (1999), *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan, p.81.

⁴⁵ M. CASTELLANA., (2001), op. cit., p.30.

⁴⁶ J. MILLY., (1992), *Poétique des textes*, Paris : Nathan, p.03.

Le texte littéraire est intégré dans nos manuels en vue de renforcer l'affectivité et la métacognition à travers la communication entre tous ses acteurs. Il interpelle l'esprit et l'imagination de l'apprenti-lecteur. Il lui permettrait également de s'identifier aux personnages du texte ainsi que « *la reconnaissance des situations vécues, l'ouverture vers le monde, l'évasion dans l'imaginaire, la valorisation de ses savoirs, la prise de confiance en soi [et] la réconciliation avec le livre* »⁴⁷. Cela avait pour but de susciter chez lui l'intérêt pour la littérature, accentuer le désir d'accéder à la culture française voire à d'autres cultures (grecque, espagnole, vaudoise, anglaise, belge, italienne, russe, turque,...) et le souci de perfectionner son niveau de langue en enrichissant son esprit par des connaissances littéraires qui lui permettraient la compréhension et par conséquent la production écrite. Il est évident que pour comprendre ce genre de texte, il y a deux étapes à franchir selon Sperber⁴⁸:

- comprendre la langue du texte ;
- inférer le sens à l'aide de connaissances extralinguistiques.

Sans ces extraits enseignés à l'école, la littérature risquerait de n'appartenir qu'à une élite. Nous reviendrons sur lesdits extraits lorsque nous traiterons le narratif et les textes suivis.

Le conte en tant que sous genre occupe un grand espace dans les six manuels étudiés. Il est utilisé comme moyen d'éducation et de retour au patrimoine dans la mesure où il symbolise l'imaginaire arabe ou même étranger (champenois, chinois,...) tout en étant un élément de la mémoire collective de ces peuples. Commencer par intégrer *L'âne de Djeha* dans le manuel de 4^eAF, c'est confirmer la permanence de *Djeha* qui défie le temps. Son incarnation en français ne réside pas

⁴⁷ H. NAVARRO et É. LE DEUN., (2004), *Prévenir l'illettrisme cycle 3 : une autre approche pour reconstruire la lecture*, France : Magnard, p. 71.

⁴⁸ S. KHADRAOUI., (2004) « Littérature maghrébine d'expression française et identité culturelle », in *El-Athar n°3*, faculté des lettres et sciences humaines, université Kasdi Merbah Ouargla, Algérie, p.25.

dans le style ni dans la narration ni dans la grammaire mais dans l'histoire y est racontée car même si l'apprenant ne connaît pas parfaitement le français, *Djeha* est toujours perçu en tant que mythe pour tout lecteur algérien voire arabe.

Il est à noter aussi que « *il était une fois* » est un aspect rituel renvoyant aux formes traditionnelles de littérature encore présente dans les sociétés, il permettrait d'apprendre que ces histoires se transmettent depuis longtemps. Un recensement des contes choisis nous est essentiel pour partager l'idée confirmant que l'enfant aime les histoires en tant que fait tenant à la nature humaine qui vise à combler le besoin de rêve, d'évasion et de dépassement. Il s'agit de :

- trois contes en 4^eAF (annexe 8) ;
- quinze contes en 5^eAF (annexe 9) ;
- six contes en 7^eAF (annexe 10) ;
- un conte en 8^eAF (annexe 11) ;
- trois contes en 9^eAF (annexe 12).

La fable étant un « *petit récit en vers ou en prose destiné à illustrer un enseignement [ou] une morale* »⁴⁹ prend un espace dans les pages du manuel de 6AF car selon De La Fontaine, les fables sont

« un tableau où [chaque apprenant] se trouve dépeint. Ce qu'elles [lui] représentent confirme les personnages d'âge avancé dans la connaissance que l'usage leur a données et apprend aux enfants ce qu'il faut qu'ils sachent »⁵⁰.

En effet, *La cigale et la fourmi* (6^eAF : 172) véhicule l'image universelle de la fourmi liée à l'activité et l'organisation communautaire ainsi que celle de la cigale réputée par l'insouciance. C'est à l'apprenti-lecteur de dégager la morale qui correspond à

⁴⁹ M. NATUREL., (1995), *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*, Paris : Clé International, p.77.

⁵⁰ Ibid.

cette fable : Ne remets pas au lendemain ce que tu peux faire le jour même. De La Fontaine est aussi abordé en 7^eAF avec *Le laboureur et ses enfants* pour montrer aux apprenants que le travail est un trésor. Phèdre véhicule, à son tour, dans *Le renard et le bouc* la morale : si l'homme rusé se trouve en danger, il ne cesse de chercher à en sortir au détriment d'un autre. A travers ces trois fables, l'apprenant découvre que ce genre textuel a un type à la fois descriptif, narratif, dialogué et même argumentatif. La lecture de ces fables suscite le désir de déchiffrer une énigme au moyen du caractère duel de leurs titres qui déclenchent dans l'esprit de l'apprenti-lecteur des interrogations sur ce qui se passera entre les deux personnages et sur la relation entre eux. Tout au long de sa lecture, l'apprenant accède au texte animé d'un désir de s'approprier le savoir que la fable recèle.

Puisque « *tout apprentissage investit non seulement [les capacités cognitives de l'apprenant] mais aussi [son] affectivité* »⁵¹, il est indispensable de toucher, charmer et élever son esprit avec des textes poétiques. En vers ou en prose, ces derniers sont toujours recherche d'un plaisir : plaisir des sens (écouter et dire ou réciter), plaisir de « *l'esprit et du corps tout entier engagé dans le mouvement de la poésie* »⁵². C'est pourquoi ils sont placés à la fin des manuels de 4^eAF, 7^eAF, 8^eAF, 9^eAF. Dans ces textes, on a recours à des conventions (5^eAF : chèvre parlant, habitant une maison et appelant au secours lorsque sa maison brûle) pour attirer l'attention des apprenants outre les vers ayant une fonction expressive et mnémotechnique. Ils portent majoritairement en 4^eAF et 5^eAF sur des thèmes de la poésie scolaire et la poésie engagée : la patrie, la liberté. Avec ou sans ponctuation, ils permettraient à l'apprenti-lecteur de s'abandonner avec plaisir à ce jeu de séduction pour s'instruire, rêver ou réfléchir. Cela n'est pas tout car les textes poétiques contribueraient aussi à l'amélioration des compétences générales telles que la prononciation, l'articulation et les rythmes

⁵¹ M.DE CARLO., (1998), op.cit., p.119.

⁵² M.-P. SCHMITT et A. VIALA., (1982), op. cit., p.116.

phrastiques. C'est à l'enseignant de lui montrer qu'il s'agit d'un genre qu'il convient de lui faire découvrir en lecture magistrale pour lui donner envie d'en lire à son tour.

Au troisième palier, la poésie permettrait en outre un travail littéraire sur la notion de la forme poétique ou « *des jeux proprement stylistiques avec la découverte d'images, comme la métaphore, qui sont un moyen d'expérimenter la puissance poétique du langage et [...] la richesse de l'imaginaire* »⁵³. Elle contribue également à une ouverture culturelle enrichissante grâce aux poètes de tous les temps et de tous les pays. Elle va de douze comptines proposées en 4^eAF aux poèmes répartis ainsi :

- douze poèmes en 4^eAF (annexe 13) ;
- vingt-cinq poèmes en 5^eAF (annexe 14) ;
- dix-sept poèmes en 6^eAF (annexe 15) ;
- douze poèmes en 7^eAF (annexe 16) ;
- onze poèmes en 8^eAF (annexe 17) ;
- quatorze poèmes en 9^eAF (annexe 18).

Outre ces textes poétiques, il y en a d'autres en vers et en prose destinés à être lus puis dits. Ils sont proposés dans les manuels de 5^eAF et 6^eAF pour divertir l'apprenti-lecteur et assurer son intéressement à la lecture communicative. On l'y inviterait à lire puis à dire ces textes après les avoir expliqués. Le choix des auteurs des manuels-corpus nous laisse lire :

- dix textes en 5^eAF (annexe 19) ;
- sept textes en 6^eAF (annexe 20).

Les textes poétiques englobent aussi des textes à forme brève liés à l'expression de la littérature morale. Ils sont de plusieurs types : « *l'adage, les apophtegmes, les*

⁵³ C. PEREZ., (2001-2002), *Comment entrer en littérature grâce à la poésie aux cycles 2 et 3 ?* (Stage en responsabilité et en pratique accompagnée), Montpellier, p.12.

aphorismes, la sentence, la maxime [et les proverbes]»⁵⁴. Parmi ces variétés nous avons intérêt à aborder les proverbes dont la structure rythmée binaire ; en phrases courtes et avec des verbes sans auxiliaire, les rend intemporels et dépourvus d'énonciateur. Transmettant un savoir tout fait, ils offriraient aux collégiens des enseignements de la sagesse populaire. Leur intégration dans le manuel scolaire vise à constituer une mémoire voire des repères culturels connus, susceptibles d'être partagés et à « créer [aussi] une connivence culturelle sans laquelle il n'y a pas de compréhension à l'intérieur d'une société »⁵⁵ comme le montre le tableau inséré en annexe 21.

Quant aux textes journalistiques, ils sont majoritairement extraits de la presse quotidienne algérienne *El-Moudjahid* (1983, 1984, 1985, 1986) à l'exception d'un article extrait d'Algérie-actualité, demeurant la source principale de l'information représentée matériellement. Les articles choisis dans la presse nationale constituent 46,09 % de l'ensemble des textes écrits dans les manuels étudiés. Cela montre que l'objectif est de rapprocher les jeunes apprenants dès la 6^eAF des supports de la langue française existant dans leur environnement car le journal est plus familier que le livre dans la mesure où il n'est pas un simple support informatif mais il vise à façonner l'opinion des lecteurs. On y peut lire :

- cinq articles dans le manuel de 6^eAF (annexe 22) ;
- sept articles dans le manuel de 7^eAF (annexe 23) ;
- cinq articles dans celui de 8^eAF (annexe 24) ;
- onze articles dans celui de 9^eAF (annexe 25).

⁵⁴ F. ARGOD-DUTARD., (1998), *La linguistique littéraire*, Paris : Armand Colin, p.46.

⁵⁵ F. MARCOIN., (2002) « Qu'entendre par le mot littérature à l'école primaire ? », Journée de l'ONL, sur le site <http://imagesetlangages.fr/FCSF/carnetvoyageC3/misenreseau.pdf>, consulté le 11/02/2009 à 22h00.

Le dialogal occupe un grand espace dans les six manuels. Il constitue 92 textes répartis ainsi :

- dix-sept textes en 4^eAF sous forme de textes courts ;
- cinquante-six textes en 5^eAF reprenant les répliques des personnages de l'histoire racontée qui introduit chaque dossier ou unité ;
- cinq textes en 6^eAF (annexe 26) ;
- sept textes en 7^eAF (annexe 27) ;
- trois textes en 8^eAF (annexe 28) ;
- quatre textes en 9^eAF (annexe 29).

L'intégration de ce genre textuel représente des échanges linguistiques insérés dans un contexte permettant l'identification de toutes les composantes d'une situation de communication (rapport entre les personnages, leurs relations affectives, le but de communication). Ce genre de conversation écrite véhiculait à l'apprenant une image de lui-même et du monde qui lui permettrait de le comprendre un peu mieux. Il est représenté sous forme :

- d'interactions quotidiennes (5^eAF) ;
- de conversations téléphoniques (7^eAF) ;
- d'interviews (8^eAF) ;
- de dialogues dans un texte romanesque (6^eAF, 7^eAF, 8^eAF, 9^eAF).

La présence des signes de ponctuation donnerait pour l'apprenant une pré-information de textes littéraires. Ces textes permettraient selon Peytard « d'apprendre la langue même de communication et font partie du patrimoine culturel »⁵⁶.

⁵⁶F. CICUREL., (1991), *Lectures interactives*, Paris : Hachette FLE, p.91.

Les bandes dessinées (annexes 30-31-32) intégrées à partir de 6^eAF amènent une certaine détente et enrichissement culturel dont profitent les apprenants. Elles sont tantôt des récits (6^eAF, 7^eAF, 8^eAF) tantôt des dialogues (7^eAF).

Un dernier genre contenu dans l'un de nos manuels étudiés, c'est l'écrit épistolaire proposant exclusivement à l'apprenti-lecteur en 8^eAF trois modèles de la lettre personnelle (annexe 33) à travers lesquels il découvre la structure de la lettre pour qu'il puisse s'en servir lorsqu'il se trouve dans le besoin de rédiger ce type d'écrit. Or un critère de classification par genre n'est pas toujours pertinent et ne fait pas une distinction véritable des conduites de lecture à mettre en œuvre car dans la poésie, par exemple, on peut trouver le type à la fois descriptif, narratif, dialogué et argumentatif tel est le cas d'une fable. Ainsi qu'un type du texte narratif peut être représenté par des genres différents : roman, conte, fait-divers, bande dessinée.

II.3.2 Classement fondé sur le type

Le deuxième critère de classement des textes, c'est le type défini en tant que «*catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte même*»⁵⁷. C'est le terme utilisé par Adam mais on peut dire aussi types de discours ou formes de discours selon l'appellation de Weblettre. Se référer communément à la typologie proposée par Adam, c'est proposer l'ensemble des situations d'écrits que l'apprenant rencontre dans le manuel scolaire. C'est l'amener à savoir demander, protester, se défendre, renseigner, réclamer, exposer, démontrer, réfuter et expliquer. Cela permet de préciser «*les faits de régularité dits "récits", "description", "argumentation", "explication" et "dialogue"* »⁵⁸. Il convient donc de distinguer :

⁵⁷ <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/annex/typol.htm#injo>, consulté le 12/9/2008 à 9h54.

⁵⁸ J-M. ADAM., (1999), op. cit., p.82.

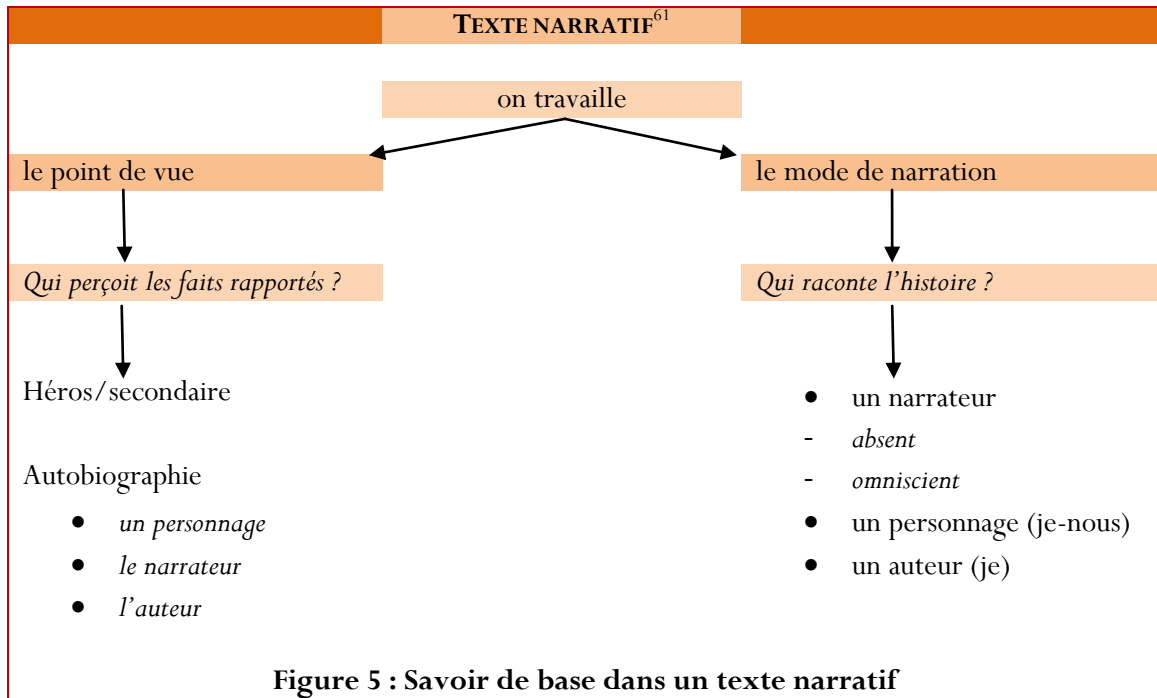
- des textes à dominante narrative sous diverses facettes : récits de vie, récits historiques, contes, légendes, extraits de romans ou nouvelles, faits-divers, reportages. Ce type est majoritaire dans les manuels-corpus afin que les apprenants y trouvent deux composantes de leur psychisme : l'imagination et le dynamisme. Leur découverte de ces genres à travers des extraits permettrait aux apprentis-lecteurs de lire en peu de temps beaucoup de textes appartenant aux genres différents. Elle les entraînerait également à repérer des indices textuels et à répondre à des questions. Cette scolarisation de la lecture aide les apprentis-lecteurs à étudier la question de la transmission de ce qui fait réellement la lecture : « *l'intimité avec un texte, les émotions ressenties, le dialogue avec un auteur, le lien avec son expérience ou avec d'autres textes, la plongée dans une histoire ou le regret d'avoir déjà terminé [l'extrait]* »⁵⁹. Même si l'extrait est apprécié dans la mesure où il est court et fait connaître aux apprentis-lecteurs des auteurs, des styles, des époques variées, il risque de les transformer en « *[lecteurs frustrés], n'ayant jamais accès à l'œuvre dans sa totalité et ne s'étant jamais lancé dans une lecture plus longue* »⁶⁰.

Le choix du texte narratif n'est pas pour privilégier un genre mais parce qu'il exprime la temporalité humaine dans la mesure où si un lecteur comprend une histoire, c'est parce que son expérience du monde est déjà pré-structurée par les catégories chronologiques et logiques du narratif ainsi que sa vision du monde se construit par la méditation de ce type de texte qu'il lit car la narration se veut la forme de pensée leur permettant l'interprétation adéquate de la condition humaine.

Le schéma ci-après exposera les informations contenues dans un texte narratif et justifie son choix.

⁵⁹ P. JOOLE., (2006), *Lire des récits longs (cycle 3/ collège)*, France : Retz, p.21.

⁶⁰ F. CICUREL., (1991), op. cit., p.31.



Ces informations se lisent dans les textes proposés dont le nombre se traduit par les chiffres suivants :

- en 6^eAF, on propose 96 textes narratifs à lire sous différents genres.
- En 7^eAF, 26 textes narratifs sont à lire dont trois sont des faits-divers et deux romans (*Sans famille, L'île au trésor*).
- En 8^eAF, on lit neuf textes narratifs regroupés en annexe 34 sans oublier de rappeler l'existence d'une nouvelle (*Le beau voyage*).
- En 9^eAF, 22 textes narratifs sont proposés dont 4 sont des récits historiques, 4 biographies (annexe 35) des artistes algériens illustres et 02 longs extraits des romans (*La Grande maison, Kon-Tiki*).

⁶¹ Schéma adapté et emprunté à P. JOOLE., (2006), op. cit., p.241.

Sous ce type textuel se classent aussi les textes autobiographiques qui abondent en renseignements authentiques là où Mouloud Feraoun (7^eAF, p.9) et Youri Gagarine (7^eAF, p.12) visent à construire d'eux-mêmes une image glorieuse.

- Des textes à dominante informative dont l'intégration exprime le besoin d'ouverture sur la vie. Ce type textuel vise à répondre à une question ou un problème énoncé au point de départ. Il est connu pédagogiquement sous le nom de texte documentaire dont la plupart sont extraits d'anciens manuels tels que celui des *Sciences naturelles de la 6^e* et des encyclopédies comme *Larousse des jeunes 1975*. Cela donne aux manuels la conception « d'un manuel à vocation encyclopédique »⁶². Ce type textuel propose un certain nombre d'informations dans des domaines de connaissances scientifiques (sciences historiques, sociales, économiques) et auxquels l'apprenti-lecteur pourrait se référer en cas de besoin. Sachant que son domaine cognitif se construit progressivement pour devenir familier au moyen de la réutilisation des connaissances introduites dans lesdits manuels, leurs auteurs proposent cinq courts textes informatifs en 4^eAF (annexe 36) juste pour le plaisir de la découverte. Ils faciliteraient l'acquisition de connaissances nouvelles ou même la compréhension partielle d'informations scientifiques.

En 6^eAF, ce type de texte apporte des informations et des explications liées à celles contenues dans le texte d'approche et le texte cible qui introduisent une séquence. En effet, la formation intellectuelle de jeunes apprenants passe par la lecture de 31 textes informatifs (documentaires) dans la mesure où « [...] la lecture d'un bon texte documentaire invite à la netteté et à la rigueur »⁶³ en animant en eux la mentalité scientifique. Cela se lit au niveau des titres des textes documentaires qui se veulent énigmes posées aux apprenti-

⁶² CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES (1985), op. cit., p.181.

⁶³ M. CASTELLANA., (2001), op. cit., p.35.

lecteurs qui doivent les dévoiler tout au long de leur lecture comme nous le constatons en annexe 37.

Au niveau du troisième palier, ce type textuel trouve aussi sa place mais les textes ont à la fois le trait informatif et descriptif en adoptant une structure particulière qui donne lieu aux moindres détails de l'objet ou l'être dont il est question pour faire de cette description une description utilitaire. Cela se lit dans quatre textes en 7^eAF (annexe 38), dans dix textes en 8^eAF (annexe 39) et dans seize textes en 9^eAF (annexe 40).

- Des textes à dominante prescriptive dont l'introduction est précoce dans l'apprentissage du FLE. Ils sont présentés sous forme d'une recette de cuisine (4^eAF, p.87) puis des conseils pour savoir comment faire un dessin pour maman (5^eAF, p.195), comment planter un arbre (6^eAF, p.208), comment clouer (6^eAF, p.176), comment bricoler (7^eAF, pp.123-124). Ils prennent aussi la forme d'un mode d'emploi ou celle des règles de jeu comme le mentionne le tableau récapitulatif inséré en annexe 41.

Il est remarquable que le texte argumentatif ne soit pas mentionné car il est généralement traité en section de maturité et les jeunes apprenants (au primaire et au collège) sont en deçà d'aborder ce type de texte. Il leur faudra attendre jusqu'au lycée pour être exposés à ce type textuel en 2^e année secondaire sans y être entraîné.

Après avoir classé les textes selon le genre et le type, nous optons pour une autre typologie qui adopte un autre classement basé sur des oppositions tels que les textes sont proposés dans les manuels étudiés selon le critère pédagogique.

II.3.3 Classement fondé sur l'opposition : textes continus / textes non continus

Nous entendons par textes continus tout message linguistique ayant une structure et une visée spécifiques. Il s'agit de textes constitués de phrases, elles-mêmes organisées en paragraphes tout en s'inscrivant dans des structures plus vastes telles que des sections, des chapitres et des livres. La classification principale de ce type textuel se fonde sur « son contenu et l'objectif de son auteur »⁶⁴, c'est-à-dire sur le type du texte à savoir le narratif, l'informatif, le descriptif, l'injonctif, l'argumentatif, le document ou le rapport et l'hypertexte. Nous nous intéressons aux quatre premiers types que contiennent les manuels étudiés.

Quant aux textes non-continus (annexe 42), ils renferment tout message représentant graphiquement un message linguistique qui fait appel à des démarches de lecture différentes selon les travaux de Kirsch et Mosenthal⁶⁵. La classification de ces textes en fonction de leur format permettrait de déterminer leurs types inclus dans les manuels-corpus. Il s'agit des représentations graphiques suivantes, classées selon le niveau scolaire.

Des cartes apportent aux appreni-lecteurs des représentations précises du monde extérieur, des milieux géographiques et des paysages qui leur sont inconnus. Pour ce faire, deux cartes leur sont proposées en 6^eAF, deux également en 7^eAF, quatre en 8^eAF et une en 9^eAF.

Des schémas, des tableaux, un plan et un histogramme sont beaucoup plus présents dans les textes documentaires pour les illustrer. Il s'agit d'un seul tableau en 6^eAF,

⁶⁴ I. KIRSCH et al., (2002), « Performances et engagement d'un pays à l'autre : Résultat du cycle d'enquêtes PISA 2000 », OECD, Paris, sur le site <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690971.pdf> consulté le 14/06/2008 à 12h30.

⁶⁵ Ibid.

deux schémas en 7^eAF, trois schémas et un plan en 8^eAF, trois schémas et un histogramme en 9^eAF. Cette présence relative montre que les textes non-continus trouvent mieux leur place dans d'autres disciplines comme la géographie, les sciences et les mathématiques.

II.3.4 Classement fondé sur l'opposition : textes authentiques/ textes fabriqués

Pour faciliter l'accès au sens des textes, les auteurs des manuels-corpus optent pour des textes dits authentiques et d'autres simplifiés dits fabriqués, ce que nous expliciterons ci-après. Est qualifié d'authentique

« tout document sonore ou écrit qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle »⁶⁶.

Ce type de texte constitue l'objectif de tout enseignement de la lecture en langue étrangère, comme en langue maternelle en mesure d'aiguiser l'esprit d'observation et d'analyse de l'apprenant. Il est présent dans nos manuels sous forme de textes d'environnement, textes médiatiques, textes épistolaires et textes littéraires. Leur intégration en tant que support paré des vertus de la vérité vise à « promouvoir une méthodologie de la langue davantage tournée vers des contextes vraisemblables et moins abstraits »⁶⁷. Ils sont choisis en fonction des intérêts des apprenants pour influencer leurs croyances et leurs opinions tout en leur apportant de l'information tel est le cas des manuels de 6^eAF, 7^eAF, 8^eAF, 9^eAF. Néanmoins les textes contenus dans les manuels des 4^eAF et 5^eAF sont majoritairement fabriqués pour que l'apprenant dépasse le stade de déchiffrement et augmente sa vitesse de lecture en appliquant son esprit à la compréhension tout en allant du signe au sens.

⁶⁶ R. GALISSON et D. COSTE., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, p.59.

⁶⁷ J.-C. BEACCO., (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette, p.82.

Or, le texte fabriqué désigne « tout texte élaboré pour être utilisé en classe, dans une perspective rigoureusement pédagogique c'est-à-dire avec des moyens linguistiques choisis et limités, avec des finalités précises »⁶⁸. Les textes de 4^eAF (annexe 43) voire la plupart de ceux de 5^eAF sont des textes fabriqués. Il s'agit pour l'apprenti-lecteur de « prendre le texte tel qu'il lui apparaît ou d'admettre qu'il est le résultat d'une sélection qu'on lui impose [où] les dimensions transtextuelles (métatexte, paratexte) sont rarement envisagés »⁶⁹. Puisque les textes fabriqués de 5^eAF introduisent les dossiers, nous préférons les classer dans la sous-section suivante sous une autre appellation.

Voici un autre classement fondé sur une autre opposition pédagogique et qui ne sont destinés qu'aux apprenants de 6^eAF.

II.3.5 Classement fondé sur l'opposition : textes d'approche/ textes cibles

Les 25 textes d'approche (annexe 44), n'étant qu'une version simplifiée des textes cibles, introduisent le dossier⁷⁰. Ils ont pour objectif le renforcement des mécanismes de la lecture courante (sûreté et rapidité du déchiffrement, rythme de lecture, meilleure perception des caractéristiques expressives du texte). Ils sont simplifiés et adaptés au niveau linguistique des apprenants en donnant des informations préalables pour délimiter le domaine de signification. Ils sont appelés en 5^eAF texte d'imprégnation (annexe 45) qui résumant les histoires racontées tout en étant courts et simples du point de vue lexical et grammatical. Ils préparent également la lecture suivie et dirigée étant jusqu'au dossier 11 (*Un client difficile* en

⁶⁸ R. GALISSON et D. COSTE., (1976), op. cit., p.213.

⁶⁹ A. JORRO., (1999), *Le lecteur interprète*, France : Puf, p.7.

⁷⁰ Dossier est un terme remplacé par unité qui renferme six textes à lire (texte d'approche, texte cible, texte documentaire, texte suivi 1, texte suivi 2, un poème et une série d'exercices de langue).

5^eAF) la transcription de l'histoire racontée. Par ailleurs, les 25 textes cibles (annexe 46) ne sont que des textes plus élaborés⁷¹ et de difficulté supérieure par rapport aux textes d'approche. Annexés aux textes d'approche, ils introduisent la séquence.

Nous avons affaire dans les lignes qui suivent aux textes suivis étant en 5^eAF au nombre de 66 dont 32 sont des transcriptions des histoires racontées ou des contes populaires cités en annexe 9 alors qu'en 6^eAF, ils ferment la séquence et constituent en quelque sorte la fin du dossier pour assurer l'entraînement à la lecture des textes longs. Ces 45 textes (annexe 47) sont appelés ainsi parce que chaque texte s'inscrit dans une continuité (ayant un avant et un après).

Quant au troisième palier, il est proposé dans chaque année d'apprentissage deux textes suivis (annexes 48-49-50) en tant que longs extraits :

- d'un roman de mœurs enfantines ;
- d'un récit d'aventure ;
- d'un roman maghrébin ;
- d'un récit de voyage et d'exploration.

La lecture de ce type de texte au troisième palier est conçue comme activité récréative permettant une initiation aux textes longs. Son intégration à la fin du manuel fait entrer l'apprenti-lecteur dans un univers romanesque authentique en développant des compétences de lecture : mémorisation, anticipation, compréhension des situations de communication, implicite des actions et des personnages. C'est pourquoi il constitue un espace culturel de référence dans la mesure où l'étude d'une œuvre intégrale est une occasion de mettre les apprenants

⁷¹ Nous entendons par « élaboré » texte plus long et comportant des mots voire des structures difficiles par rapport au texte d'approche.

dans une situation authentique de lecture pour leur donner le goût, les instruments et les compétences d'une pratique autonome de la lecture.

Bref, l'analyse des manuels-corpus et le recensement de leurs textes à lire nous mènent à insister sur les fonctions de ces outils didactiques les plus disponibles à l'époque. Il s'agit :

- du développement des habitudes de travail chez les apprenants ;
- de la mise en œuvre des compétences favorisant des comportements d'auto-formation ;
- de l'intégration des connaissances acquises dans de nombreux domaines.

C'est le dernier élément que nous tentons de vérifier dans la présente recherche sans oublier que les textes, quels que soient leurs types, leurs genres et leurs auteurs, visent à informer les apprenants sur les thèmes étudiés, à enrichir leur vocabulaire et à fixer des structures linguistiques. L'acquisition de ces informations s'assurerait au moyen de l'acte de lire mettant en interaction auteur, texte (savoir à transmettre) et lecteur. Ce qui fera l'objet de notre troisième chapitre.

CHAPITRE III
LA COOPÉRATION TEXTUELLE ET LA
COMPÉTENCE ENCYCLOPÉDIQUE
DU LECTEUR :
stratégies discursives
et opérations coopératives

« La compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification ».¹

Quelle que soit la définition de l'acte de lire, il ne serait accompli que lorsque la compréhension du texte à lire est atteinte. Cette compréhension ne se réduit pas seulement à l'addition de la signification des mots et des propositions. Elle nécessite aussi une interaction entre le texte et les informations construites par le lecteur et stockées en mémoire à long terme voire activées lors de la lecture d'un texte. Sachant que le texte ne se donne qu'au lecteur qui sait le dénuder, il est un espace où se rencontrent selon l'expression d'Eco un auteur en tant que stratégie textuelle et un lecteur en tant que capacité intellectuelle tentant de partager son style en coopérant à son actualisation ; acte qui ne s'accomplit pas sans comprendre le contenu du texte.

Le présent chapitre vise à déterminer les axes de cette coopération textuelle en répondant aux interrogations suivantes :

- Quelles sont les variables de la compréhension du texte ?
- Quelles figures l'auteur adopte-t-il dans son texte ?
- Quels sont les savoirs scolaires à instaurer via les textes de lecture ?

¹ M. ADAMS et B. BRUCE cités in J. GIASSON., (2000), *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck, p.11.

- Quelles opérations coopératives décrivant la compétence encyclopédique du lecteur ?

III.1 Les trois variables de la compréhension

La lecture est un processus interactif², c'est pourquoi il nous est permis de revoir les trois composantes de la compréhension en lecture : auteur, texte, lecteur. Ces trois variables sont imbriquées les unes dans les autres comme le montre le schéma ci-après.

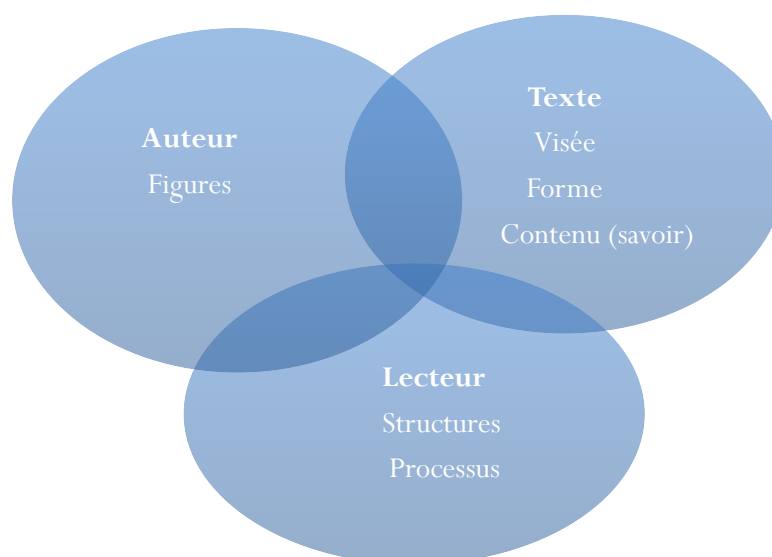


Figure 6 : *La compréhension en lecture*³

L'élément *auteur*, nous l'aborderons du point de vue de ses figures tantôt dans les manuels-corpus tantôt dans les textes qui y sont contenus dans la mesure où l'auteur se sert d'un certain nombre de conventions et omet les informations supposées être connues du lecteur. La variable *texte* s'étudie sous trois angles : la visée, la forme et le contenu (concepts et connaissances à transmettre). La variable

² M. PAGÉ et J. MOSENTHAL cités in *ibid.*, p.06.

³ Adapté de DENHIÈRE cité in *ibid.*, p.07.

lecteur se compose des structures du sujet lisant et des processus de lecture mis en œuvre. En somme, la compréhension en lecture est tributaire de ces trois variables indissociables et que nous aborderons dans les lignes suivantes.

III.1.1 L'auteur

Tout texte appartient à celui qui l'a écrit ; son auteur pouvant se présenter sous différentes formes. Il est indispensable de le définir avant de citer ses formes (figures) car il désigne dans la présente recherche deux conceptions : l'auteur du manuel scolaire et l'auteur du texte à lire. C'est la seconde conception qui nous intéresse dans ce chapitre parce que l'étude de la première nécessite la prise en compte de toutes les activités proposées dans les manuels-corpus et non seulement les textes de lecture.

Il s'agit d'une personne réelle ayant une personnalité, des goûts, des caractères et une histoire intime. Il est aussi un personnage social appartenant à un milieu qui reflète des réalités historiques et possédant une culture et une position. Sa connaissance peut être partielle lorsqu'il apparaît dans son texte ou intervient à la première personne (je/nous) pour laisser lire ses idées, ses désirs ou ses fantasmes. Tel est le cas de quinze textes répartis ainsi :

- *Algérie, capitale Alger* d'Anna Greki (4^eAF : 105 / 9AF : 258 →je)
- *La chienne grondée* de Victor Hugo (6^eAF : 21 →je)
- *Le menuisier* d'Eugène Guillevic (6^eAF : 184 →je)
- *Petit oiseau qui m'enchanté* de Paul Niger (6^eAF: 234 →je)
- *Témoignage* (anonyme) (6^eAF : 236 →je)
- *Un enfant heureux* de Mouloud Feraoun (7^eAF : 09 →je)
- *Enfance du premier cosmonaute* de Youri Gagarine (7^eAF : 1-12 →je)

- *Une interview* de Haroun Tazieff (8^eAF : 19-22 → *je/nous*)
- *Une lettre* de Mouloud Feraoun (8^eAF : 130 → *je*)
- *Une lettre* d’Ahmed Taleb Ibrahimy (8^eAF : 131 → *je*)
- *Jabbaren aux 5000 figures* d’Henri Lhote (9^eAF : 09-10 → *je*)
- *La patrie* de Malek Haddad (9^eAF : 257 → *je*)
- *Terre je t’écoute* de Bachir Hadj (9^eAF : 259 → *je*)
- *Le gâteau* de Charles Baudelaire (9^eAF : 263 → *je*)

De ce fait, la notion d’auteur demeure dépendante de multiples médiations socioculturelles comme l’ont montré Barthes, Foucault et Eco. Le premier la qualifie de récente dans l’histoire puisqu’elle est dépendante de l’invention de l’imprimerie et d’un certain nombre d’évolutions politiques, sociales et culturelles favorisant son émergence aux environs de la Renaissance. Ladite notion n’avait de sens, jusqu’au Moyen-âge, qu’au sein des communautés d’érudits penchés sur des textes recopiés par les copistes. Même son statut se rapproche de celui en usage dans les sociétés orales où sont distingués « *scriptor, comentator, copilator* »⁴ sans parler d’auctor au sens moderne du terme. Ces rôles se réfèrent à un intellectuel collectif fondé sur une pensée collective qui se transmet collectivement. Les notions d’individu et d’auteur émergent plus tard d’une manière complémentaire.

Quant à Foucault, il lie les modifications de la figure d’auteur aux bouleversements dans les sciences humaines et exactes. Pour lui, on ne peut pas appréhender la fonction AUTEUR à travers l’image d’un sujet originaire unique « *tellement le caractère prégnant de l’interdiscours ainsi que la dimension interactionnelle des échanges remettent en*

⁴R. BARTHES cité in A. RABATEL et F. GROSSMANN., (2007) « Figures de l’auteur et hiérarchisation énonciative », *Lidil*, 35, mis en ligne le 25 mars 2009. URL : http://lidil.revues.org/index_2153.html, consulté le 20/10/2009 à 20h30.

cause le mythe de l'auteur-fondateur »⁵. Pour sa part, Eco voit que l'auteur n'est qu'une « stratégie textuelle capable d'établir des corrélations sémantiques »⁶. Avant de s'approprier cette notion, le mot AUTEUR a évolué au fil de l'histoire en passant du statut du porte-parole ou d'artisan à celui de créateur (au XVII^e siècle) ; conception à laquelle le lecteur d'aujourd'hui est confronté. A partir de ce siècle, on le définit en tant qu'être pensant et écrivant « en son nom propre [et] de sa propre autorité »⁷. En outre, l'histoire des études littéraires montre que l'auteur n'est plus le facteur explicatif fondamental du texte mais c'est bien le texte lui-même qui est l'objet d'étude, ce qui est particulièrement dû à Foucault et Barthes depuis les années soixante. Pour Barthes, « c'est le langage qui parle, ce n'est pas l'auteur »⁸. Même si la notion de l'auteur a évolué, voire a survécu, on parle aujourd'hui d'intentionnalité auctoriale. En effet, l'auctorialité selon Martens ne se limite pas à la figure traditionnelle de l'auteur omniscient mais elle désigne « l'espace de discours qui se dégage dès que le champ des personnages et le champ du narrateur ne se recouvrent pas parfaitement »⁹. Elle est également la position logique permettant l'observation d'un monde extérieur ; celui du récit peuplé de personnages. Ces derniers ne restent pas enfermés par leur auteur dans un modèle interprétatif et le lecteur peut faire une prédilection entre voir et relier les signes, et se laisser guider par le thème central désignant une intention profonde dont l'œuvre est un meilleur témoignage que le Curriculum Vitae.

⁵ M. FOUCAULT., (2001), *Dits et écrits 1*, Paris : Gallimard, pp.838-839.

⁶ U. ECO., (1985), *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset et Fasquelle, p.76.

⁷ A. KARNAUK., (2002) « Le concept d'auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture » sur le site <http://eduscol.education.fr/cid46326/le-concept-d-auteur%AO-le-construire-en-lecture-y-acceder-en-ecriture.html>, consulté le 12/03/2010 à 11h30.

⁸ Ibid.

⁹ V. MESSAGE., (2008) « Quand l'auteur n'est pas autoritaire : l'auctorialité chez Musil et Broch », *Acta Fabula*, (Vol. 9, n° 1), URL: <http://www.fabula.org/revue/document3830.php>, consulté le 20/10/2009 à 22h00.

Les auteurs des manuels scolaires juxtaposent des textes extraits des sources énonciatives diverses sans une hiérarchisation présentée aux utilisateurs (enseignants, parents, apprenants). Quelques traces d'un point de vue de ces auteurs leur sont offertes à travers des notes sur l'écrivain et le thème traité et qui couronnent les textes proposés. Le tableau infra illustrera mieux nos propos.

Notes sur l'auteur	Notes sur le thème traité	Notes sur l'œuvre
.Mouloud FERAOUN (7 ^e AF : 09)	.Emil ZATOPEK (8 ^e AF : 119)	. <i>L'opium et le bâton</i> (9 ^e AF: 28)
.Youri GAGARINE (7 ^e AF : 12)	. <i>Les vestiges historiques à Alger</i> (9 ^e AF : 43)	. <i>La grande maison</i> (9 ^e AF: 179)
.Ahmed SIFRIOUI (7 ^e AF : 87)		. <i>L'expédition du Kon-Tiki</i> (9 ^e AF : 219)
.Anton TCHEKHOV (8 ^e AF : 97)		
.Henri LHOTE (9 ^e AF : 10)		
.Mouloud MAMMERI (9 ^e AF: 26)		
.Thor HEYERDAHL (9 ^e AF: 220)		

Tableau 8 : Notes des auteurs des manuels sur les textes à lire

L'ajout ultérieur de ces notes et l'explication des termes jugés par ces auteurs comme "un flatus vocis" sous le titre du Dictionnaire dans le manuel de 6^eAF n'a pour objectif que de permettre aux jeunes lecteurs une meilleure visualisation. Cette dernière les conduirait à agir sur le texte de manière à le construire en tant que lecteurs modèles. Prévoir ces derniers, selon Eco, n'est pas seulement espérer qu'ils existent mais les aider à participer à la coopération textuelle en insérant dans le texte des indices constitués par le titre, les sous-titres, la mise en gras de certains mots, les soulignés, les encadrés, les images et les représentations graphiques qui devraient correspondre aux informations linguistiques dans le but d'être mémorisées à long terme.

D'ailleurs, le mot *auteur* dans les manuels de la présente recherche est remplacé par le pronom « *nous* » désignant ceux qui ont fait le livre (manuel 7^eAF) ou par l'expression « *les auteurs* » comme dans ceux de 8^eAF et 9^eAF. On pourrait même renier aux manuels toute paternité et considérer que leurs textes existent ex-nihilo comme il se constate dans les manuels destinés aux 4^eAF, 5^eAF, 6^eAF. Le traitement de l'auctorialité didactique dans ces manuels se fait avec la prise en considération de la chaîne de réception. Leur usage par les enseignants et les apprenants peut se conformer au mode d'emploi dicté par les auteurs dont la figure a un rapport dialectique avec celle du lecteur sans oublier que la figure de l'auteur se lit également à travers les places assignées aux usagers.

Quant aux auteurs des textes à lire, les quelques questions de compréhension qui accompagnent les textes ne les révèlent majoritairement pas et le mot *auteur* serait inconnu de l'apprenti-lecteur si l'enseignant ne le prononce pas lors de son questionnement (séance appelée langage-élocution). D'ailleurs, le mot *auteur* n'est évoqué dans les manuels analysés que dans les contextes suivants :

- « *Quelles sont les personnes présentées par l'auteur ?* » (7^eAF : 12) dans les deux questions de compréhension posées.
- « *L'auteur conduit une expédition scientifique dans une région du Hoggar* » (9^eAF : 09) au niveau du chapeau pour montrer au lecteur dès le début qu'il s'agit d'un récit du voyage où l'auteur participe.
- « *L'auteur assiste à une réunion de la djemaâ en Kabylie* » (9^eAF : 137) au niveau du chapeau pour que le lecteur sache que l'auteur est un personnage du texte en question.

- « Pour connaître **l'auteur** et ses travaux » (9^eAF : 220) comme un sous-titre annonçant les exploits de l'homme du *Kon-Tiki* au Tassili dans le but de mieux connaître le norvégien Thor Heyerdahl.

A l'exception de ces quatre emplois, aucune question ne porte sur « l'auteur » ou « le narrateur », c'est à l'enseignant d'être médiateur et faire connaître ces concepts à travers ses questions de compréhension. De cette manière, si on se base sur les questions de compréhension posées dans les manuels, on conduit les apprenants depuis l'école primaire à décliner le nom de l'auteur du texte en leur posant rarement des questions sur l'auteur d'une manière explicite. On s'intéresse plutôt au narrateur en leur demandant : « *Qui raconte l'histoire ?* » lors du questionnement de compréhension où l'enseignant élabore lui-même les questions selon ses objectifs visés. Le nom de l'auteur est souvent ignoré. Or il fonctionne comme un premier repère à partir duquel se définissent les concepts de narrateur et de personnages (héros, secondaires).

Il est à signaler que le meilleur moyen pour apprendre aux élèves que chaque auteur possède un univers particulier est de constituer un réseau autour d'un même auteur pour sensibiliser les apprenants aux thèmes, aux motifs récurrents et au style qui lui sont propres. Tel est le cas de Dib dans ses textes *Moi qui parle, Algérie* (6^eAF: 244), *Sur la terre, errante* (6^eAF : 263), *La Grande maison* (9^eAF : 179) où l'auteur fait connaître des gens vivant dans des conditions difficiles tout en luttant pour leur bonheur et leur liberté.

Dans le champ didactique, la figure de l'auteur est une expression visant la caractérisation de la manière dont l'instance est l'élément principal de l'énonciation et livre au lecteur les éléments lui permettant l'interprétation à travers la gestion de

la polyphonie et la hiérarchisation des points de vue. Cette figure se manifeste dans la manière dont l'auteur assume ce rôle et s'incarne dans le déroulement du texte : il peut donc y être présent comme nous l'avons déjà signalé dans les récits autobiographiques ou s'effacer et laisser le devant de la scène à ses personnages en se contentant de rester relégué dans le hors-texte en tant qu'élément paratextuel. Tel est le cas de 40 textes en 7^eAF, 18 textes en 8^eAF et 32 textes en 9^eAF. Dans ces deux dernières figures, l'auteur se montre coopératif en étant attentif à anticiper les questions que pourrait se poser le lecteur (*Reader friendly* selon l'expression des anglo-saxons).

Ce qui met en rapport un écrivain (*un scripteur*) et un lecteur, c'est le texte étant avant tout une forme de communication dont le déroulement se fait dans des conditions tenant :

- « à la situation de [l'écrivain] et du [lecteur qu'ils soient] proches ou éloignés, connus ou inconnus l'un de l'autre;
- Aux moyens qu'ils utilisent pour communiquer;
- A la connaissance et maîtrise qu'ils ont l'un et l'autre de ces moyens et du sujet traité »¹⁰.

Outre ce qui a été avancé à propos du texte dans le chapitre précédent, nous reviendrons sur quelques-uns de ces aspects dans la mesure où nous assimilons sa notion à celle du savoir que l'apprenti-lecteur devrait affronter. Les lignes ci-après le montreront clairement.

III.1.2 Le texte

Le texte devient donc un lieu de la mise en relation de ces deux éléments : auteur et lecteur sous forme d'une *coopération textuelle* qui se réalise entre eux en tant que

¹⁰ M.-P. SCHMITT, A. VIALA., (1982), op.cit., p.32.

«deux stratégies discursives et non entre deux sujets individuels »¹¹. C'est pourquoi les manuels scolaires proposent aux apprenants des modèles textuels pouvant influencer leurs comportements et leurs visions du monde après leur lecture. Ils le font pour la simple raison que « [leurs contenus frappent] l'imaginaire et la sensibilité de générations d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formations »¹².

La lecture des textes n'est qu'une occasion d'initier les apprenants à l'identification des formes de discours informatif et injonctif même au sein des textes à dominante narrative ou descriptive. Étant une disposition de l'esprit avant d'être des modes d'organisation textuelle, le texte se présente comme

« un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite pour le destinataire [...] Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...] Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner »¹³.

C'est pourquoi les apprenants sont appelés à apprendre que les textes-supports ne sont pas neutres dans la mesure où ils reflètent les positions et les croyances de leurs auteurs tout en étant construits de différentes manières selon ce que l'on cherche à véhiculer. A travers un texte, un auteur vise à informer, convaincre, ordonner ou distraire. Cela nous mène à parler du texte informatif, argumentatif, injonctif ou narratif en sachant que la structure d'un texte est inséparable de son contenu. Cette structure même aide l'apprenti-lecteur à comprendre et à retenir l'information.

¹¹ U. ECO., (1985), op. cit., p.78.

¹² F –M. GERARD et X. ROGER., « L'évaluation d'un manuel de littérature : la rigueur d'une démarche au service du plaisir de l'écriture » sur le site http://www.bief.be/docs/publications/manuels_de_litterature_070223.pdf, consulté le 21/08/2010 à 22h11.

¹³ U. ECO., (1985), op. cit., pp.63-64.

Après avoir proposé aux jeunes lecteurs un éventail du lexique en 4^eAF et 5^eAF, on leur a offert des textes à dominante informative. Lorsque l'apprenti-lecteur dispose déjà dans sa mémoire de l'image orthographique d'un mot, il pourrait l'identifier sans avoir besoin de passer par le déchiffrage (3^e et 4^e séances de lecture en 4^eAF). Au cours de la 4^e séance de lecture en 4^eAF, il pourrait parvenir à une lecture de texte composé de mots courants lui permettant de lire et oraliser, lire et expliquer, lire et inventer. Ces textes lui permettraient également de décrire les différentes structures de ce type textuel et d'acquérir voire consolider des connaissances sur le monde et sur la langue. Les marques linguistiques (cause, conséquence, explication, reformulation) et l'interprétation des anaphores renvoyant à des référents en mémoire à long terme du lecteur influenceraient la compréhension et l'utilisation de l'information même si ce type de texte risque d'entraver la compréhension selon Muth¹⁴ sans l'aide des adultes (enseignant, parents). Selon lui, cela serait dû aux contenus non familiers, aux concepts nouveaux et aux phrases longues et complexes. C'est le dernier élément qui caractérise les textes concernés dans les manuels-corpus. Puisque « *lire est un échange de savoirs* »¹⁵, nous mettons, dans la section suivante, l'accent sur les relations logiques de base contenues dans les textes informatifs à lire en nous référant à la catégorisation bien connue de Meyer (1985)

III.1.2.1 La description

Il s'agit d'un type textuel dans lequel on donne des informations qui déterminent les caractéristiques du sujet traité en présentant l'objet dont il est question au début puis on y apporte des détails sur la couleur, le poids, la forme, la nourriture, l'attitude, le caractère, etc. Les jeunes lecteurs se familiarisent avec ce type textuel depuis la 4^eAF et le revoient jusqu'à la 9^eAF comme le montre le tableau ci-après.

¹⁴D. MUTH cité in Joceline GIASSON., (2000), op. cit., p.122.

¹⁵Cl. ERIC- OWONO- ZAMBO., (2011) « La lecture, une activité complexe pour une théorie moderne de la performance du lecteur », sur le site <http://littérature.net/page 2.php>, consulté le 15/10/2011 à 8h15.

Niveau	Texte	Formes verbales de base
4 ^e AF	<i>La ronde du temps</i> (p.55)	Le présent
	<i>Connais-tu la baleine ?</i> (p.71)	Le présent
	<i>Que feras-tu plus tard ?</i> (p.83)	Le futur simple
	<i>L'histoire du grain de blé</i> (p.85)	Le présent/le futur
	<i>Connais-tu les dauphins ?</i> (p.91)	Le présent
	<i>Visite à l'usine</i> (p.93)	Le présent
	<i>Veux-tu connaître l'Algérie, notre pays ?</i> (p.103)	Le présent
6 ^e AF	<i>Qu'est-ce qu'un ballon ?</i> (p.05)	Le présent
	<i>Est-ce que le chameau peut vivre sans boire ?</i> (p.33)	Le présent
	<i>Un avion supersonique, qu'est-ce que c'est ?</i> (p.54)	Le présent
	<i>Les enfants-loups existent-ils ?</i> (p.86)	Le présent passif
	<i>Les animaux parlent-ils entre eux ?</i> (p.116)	Le présent
	<i>Comment voyage-t-on sur l'eau ?</i> (p.136)	Le présent/l'impersonnel
	<i>Comment s'éclaire-t-on ?</i> (p.146)	Le présent
	<i>Comment les animaux furent-ils domestiqués ?</i> (p.156)	Le présent/l'imparfait
	<i>Comment planter un clou ?</i> (p.175)	Le présent
	Plusieurs animaux (pp.200-2001)	Le présent
	Quelques plantes (p.209)	Le présent
	<i>L'alfa</i> (p.210)	Le présent
	<i>A quoi sert le journal ?</i> (p.216)	Le présent
	<i>La merveilleuse histoire de l'écriture</i> (p.217)	Le présent/le passif
	<i>Savez-vous lire le journal ?</i> (p.218)	Le présent
	<i>Le travail des archéologues</i> (p.227)	Le présent

	<i>Des traces du passé</i> (p.228)	Le présent/l'impersonnel
	<i>Comment connaît-on l'histoire de la Qalâa des Beni-Hammad ?</i> (p.229)	Le présent
	<i>Histoire de la Qalâa des Beni-Hammad</i> (p.230)	Le présent/le passé composé
	<i>Histoire d'Alger-El Djazair</i> (p.231)	Le présent
	<i>La mosquée</i> (p.246)	Le présent
	<i>La prière</i> (p.247)	Le présent
7 ^e AF	<i>Le basket-ball</i> (pp. 125-126)	Le présent
	<i>Le lapin</i> (p.140)	Le présent
	<i>Le cheval</i> (p.141)	Le présent
	<i>Éclipse lunaire</i> (pp. 211-212)	Le futur simple
8 ^e AF	<i>Le gaz naturel</i> (pp.61-62)	Le présent
	<i>L'élevage du lapin</i> (pp. 140-141)	Le présent
9 ^e AF	<i>Un arbre relique</i> (pp. 37-38)	Le présent
	<i>Rose comme flamant</i> (pp. 68-69)	Le présent
	<i>La mesure du temps</i> (pp. 78-80)	L'imparfait
	<i>L'ordinateur</i> (pp. 81-83)	Le présent
	<i>L'avion</i> (pp. 93-95)	Le présent
	<i>La fusée</i> (pp. 97-98)	Le présent/le présent passif
	<i>La navette spatiale</i> (pp. 99-100)	Le présent
	<i>Folklore africain</i> (p.159)	Le présent
	<i>Les tambours africains</i> (pp. 161-162)	Le présent

Tableau 9 : Les textes à dominante descriptive dans les manuels-corpus et connaissances de base transmises

III.1.2.2 L'énumération

Elle se lit dans les textes qui présentent une liste d'éléments ayant un point commun tel est le cas des textes décrivant les étapes de transformation d'un être vivant : *La naissance d'un papillon* (4^eAF : 97), *Les abeilles et le miel* (7^eAF : 143-144) ou d'un élément dans la nature : *Fabrication du papier* (8^eAF : 58), *Le cycle d'eau* (8^eAF : 63), *L'eau à Médée* (8^eAF : 64-65), *Le forgeage* (8^eAF : 78-79), *Naissance d'un bijou* (8^eAF : 80-81), *Chez le potier* (8^eAF : 82-83). L'énumération s'acquiert également à travers un ordre temporel déterminant les séquences d'une période historique : *De Londres à Zanzibar* (6^eAF : 14), *Les principaux vols dans l'espace* (6^eAF : 64), *Page d'histoire* (6^eAF : 238), *le mouvement naturel* (9^eAF : 47-48) ou même les composantes d'un objet : *La balance Roberval* (8^eAF : 33-34), *Comment s'orienter avec une boussole* (8^eAF : 35-36), *Le microscope* (9^eAF : 85).

III.1.2.3 La comparaison

Ce type textuel vise à comparer des animaux en prenant en considération les points de leurs ressemblances et ceux de leurs différences sous divers aspects : *Les rapaces* (6^eAF : 42), *comment chez les animaux, les mères reconnaissent-elles leurs petits ?* (6^eAF : 98), *Les carnivores* (6^eAF : 107), *La grenouille* (7^eAF : 146) où on permet aux jeunes lecteurs de distinguer la grenouille verte de la grenouille rousse. On y compare aussi des aspects climatiques : *Le calendrier de Robinson* (6^eAF : 165) et des objets : *Le calendrier musulman* (6^eAF : 248) par rapport au calendrier chrétien.

III.1.2.4 Cause-effet

Dans ce type, on établit une relation causale entre deux phénomènes ou deux idées dans la mesure où l'une est la cause, l'autre en est la conséquence ou l'effet. Ce rapport se lit dans les textes : *Animaux en danger 1 / 2* (6^eAF : 125-126), *La pollution des eaux* (8^eAF : 143-146), *Un malade en observation* (9^eAF : 44) où on décrit la

disparition de certaines espèces animales due au climat, à la sécheresse ou à la chasse dans les deux premiers textes et de la pollution de la Mer Méditerranée causée par l'homme et ses effets sur l'environnement dans le troisième.

III.1.2.5 Problème-solution

On y expose des problèmes pour y envisager les solutions possibles pour préserver quelques espèces animales et végétales en voie de disparition et résoudre le problème de l'explosion démographique ainsi que l'insistance sur la sauvegarde et la restauration des monuments historiques ou traditionnels à travers les textes : *les plantes et les animaux sont-ils en danger ?* (6AF : 199), *la préservation des forêts* (9AF : 39), *vestiges historiques* (9AF : 40-43), *l'explosion démographique* (9AF : 44-46), *vers une démographie dirigée* (9AF : 49-50).

Quelle que soit la catégorie du texte informatif, l'apprenti-lecteur s'entraîne à y chercher une réponse à une question ou à un problème énoncé au début. Il tient compte même des reprises (substituts, graphiques, illustrations), des organisateurs textuels logiques et formes verbales destinées à le guider lors de sa lecture orientée en quête de la satisfaction de son besoin (connaître, s'informer).

Quant aux textes narratifs, loin de les aborder comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent, ils sont majoritairement proposés dans les manuels-corpus, leur structure aide l'apprenti-lecteur à comprendre voire retenir l'information. Etant conte, légende, nouvelle ou fable, les textes qui y sont contenus ne proposent pas de questions permettant de dégager le fil conducteur qui représente la cohérence de l'histoire. C'est à l'enseignant donc de récapituler la progression de l'histoire à travers des questions qu'il élabore portant sur le temps, le lieu, les personnages, le problème soulevé, la résolution, le point de vue (qui raconte ?) et les formes

verbales de base (présent historique, passé composé, passé simple, imparfait, plus-que-parfait). Il est également appelé à attirer l'attention des apprenants sur les éléments importants de l'histoire et d'en favoriser le rappel. L'insertion de ce type de texte a pour objectif d'initier les apprenants à « *la connaissance du vrai, du bien et du beau* »¹⁶.

Depuis la 4^eAF, les jeunes apprenants sont confrontés à la grammaire de récit sans l'avoir nommée. Il leur suffisait de saisir les parties qui composent une histoire. Ils sont censés savoir qu'elle commence par la description des personnages, du lieu et du temps de l'histoire introduite généralement par « *il était une fois, il y a très longtemps, c'était il y a longtemps, il y avait une fois* » (5^eAF, 7^eAF, 8^eAF) ; expressions agissant comme « *embrayeurs de fictionnalité* »¹⁷ et montrant une entrée dans un monde féerique. Cette étape est suivie d'un élément déclencheur faisant démarrer l'histoire et souvent introduit par « *un jour, un matin, un soir* » puis viennent les complications, la résolution, la fin et parfois la morale mettant fin à l'histoire lue. Étant devant un texte pareil, l'apprenti lecteur est appelé à avoir à l'esprit que les événements de cette histoire se situent à une époque indéfinie et que l'énonciateur vise à raconter une histoire imaginaire pour divertir. La structure du récit est alors un outil dont l'enseignant se servirait pour que ses élèves comprennent mieux des textes narratifs.

Pour ce qui est des textes injonctifs (prescriptifs) qu'ils soient recettes, catalogues, règles de jeu, ils fournissent aux apprentis lecteurs les formes verbales de base appropriées à ce type (impératif, présent, futur simple, infinitif).

¹⁶ M. CASTELLANA., (2001), op. cit., p.23.

¹⁷ V. JOUVE., (1993), *Lecture*, Paris : Hachette, p.49.

Les textes dialogués font connaître le discours direct, le changement d'interlocuteur à travers différents genres : conversation téléphonique (7^eAF : 49-50-51-52), conversation quotidienne (4^eAF, 5^eAF), débat (8^eAF : 16-17-18), interviews (8^eAF : 19-20-21-22), dialogues inclus dans des récits.

Étant familiarisés avec des poèmes, des proses poétiques, des comptines et des proverbes, les apprenants connaissent la mise en forme graphique et les refrains des poèmes qui sont destinés à être mis en scène sous forme d'activités ludiques à écouter ou même à répéter et réciter. Il s'agit de les doter de la richesse du langage dont la poésie n'est que « *l'écho du monde et le guide des peuples* »¹⁸.

Cet éventail textuel permettrait-il à l'apprenant de construire lui-même son propre savoir ? Et quels savoir lui offrent-ils en fonction de leurs genres, leurs formes et leurs lectures si on admet que « *si on peut lire n'importe quoi sous n'importe quel texte [...], alors tous les textes deviennent synonymes* »¹⁹ ? La lecture de ces textes lui permettrait-elle de développer ses connaissances et de s'intégrer culturellement ?

Avant de répondre à ces interrogations, une distinction est à faire entre les deux concepts : savoir et connaissance. Le terme « connaissance » est en général utilisé pour désigner la façon dont l'apprenant s'est approprié un savoir devenant partie intégrante de son répertoire cognitif alors que le terme « savoir » désigne plutôt le « savoir-savant » indépendamment de ce qu'en fait l'apprenant.

III.1.2.6 Savoirs scolaires à transmettre à travers les textes à lire

Les apprenants ne sont plus débutants dans leur apprentissage, ils possèdent déjà un bagage intellectuel leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances. Et

¹⁸ Ch-BARRE- DE MINAC et al., (2004), op. cit., p.117.

¹⁹ V. JOUVE., (1993), op. cit., p.15.

puisque le vocabulaire influence la compréhension en lecture, plusieurs mots leur sont proposés en 4^eAF et 5^eAF. Ces mots s’emploient à l’oral et à l’écrit et que l’apprenti-lecteur rencontrera ultérieurement dans les textes à lire. Il est appelé à les décoder en faisant correspondre les lettres aux sons et aux syllabes pour les reconnaître par la suite dans d’autres lectures. Afin d’identifier ces mots, l’apprenti-lecteur se base sur la forme du mot et celle des premières lettres. Il continue à se servir de la forme dans la reconnaissance des mots sans accorder plus d’énergie cognitive au traitement des mots comme le montre le schéma ci-après.

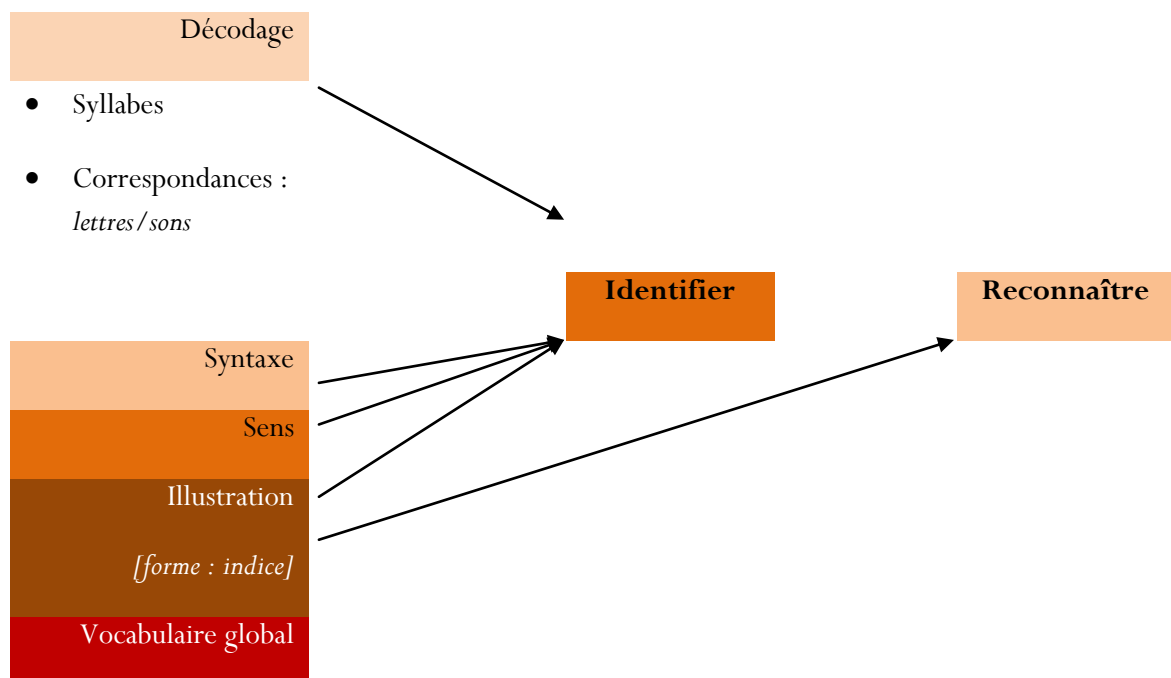


Figure 7 : Processus de reconnaissance d'un mot²⁰

Les mots et quelques informations contenues dans les phrases lues devraient être retenus dans la mémoire à court terme de sorte que la nouvelle information soit intégrée à l'ancienne même si on sait que l'apprenant pourrait rencontrer des

²⁰ J. GIASSON., (2000), op. cit., p.41.

problèmes lors de rétention d'un élément d'information parce que sa mémoire à court terme est occupée par des processus non automatisés²¹. Les textes choisis proposent aux apprenants des savoirs censés être mobilisés et activés lors de la lecture d'un texte quelconque. Ces savoirs sont comparables à ceux déterminés par Le Boterf²². Ils ont pour objectif d'aider l'apprenti-lecteur à :

« comprendre un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus [...] Ils servent à en décrire et en expliquer les composants ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement ou de transformation. Il s'agit d'un "savoir que" plutôt que d'un "savoir comment" »²³.

On y trouve des connaissances conçues comme *« la description avec des mots [...] Un énoncé qui préexiste à son appropriation par l'élève et qui peut être recopié dans la mémoire de celui-ci lors d'un apprentissage »²⁴*. En effet, les textes élargissent souvent l'horizon des apprentis-lecteurs en leur proposant des savoirs généraux et encyclopédiques qui renvoient aux connaissances du monde, aux faits, aux définitions des mots et des concepts abstraits. Ils les exposeraient à un monde nouveau. Même les informations du passé demeurent accessibles et peuvent être encore réinvesties symboliquement. Puisque les apprentis-lecteurs sont appelés à s'appropriier le savoir transmis via les textes à lire, nous parlerons dans tout ce qui suit des connaissances. Pour ce faire, nous distinguons, à la lumière de la psychologie cognitive et grâce aux travaux

²¹ W. KINTSCH cité in J. GIASSON., (2000), *ibid.*, p.49.

²² G. LE BOTERF cité in J.F. LÉVY, « État de l'art sur la notion de compétence » disponible sur le site <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf>, consulté le 12/10/2010 à 22h00. Il s'agit de savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter), savoirs procéduraux (savoir comment procéder), savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer), savoir-faire expérimentiels (savoir y faire, savoir se conduire), savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire), savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

²³ S. MORLAIX., (2007), *Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ?*, (Rapport d'habilitation à diriger des recherches), France : université de Bourgogne, p.33.

²⁴ M. DESILET., (1997) « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper » in *Revue des Sciences de l'éducation*, vol.23, n° 2, pp.289-308, sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/031917ar>, consulté le 14/06/2010 à 23h10.

d'Anderson²⁵, dans les manuels étudiés, deux types de connaissance en interaction : celles qualifiées de déclaratives et celles dites procédurales.

III.1.2.6.1 Connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives tiennent compte du savoir (faits, événements, images). C'est l'ensemble des informations permettant à l'apprenti-lecteur de savoir quoi faire selon Giasson²⁶. Elles expriment des états du monde, réel ou symbolique en décrivant le monde tel qu'il est dans la mesure où elles ont besoin d'être interprétées (lors de leur première découverte dans un texte à lire) avant d'être exécutées (lors de leur appropriation et réutilisation dans la compréhension d'un autre texte). Le schéma-ci-dessous illustre nos propos.

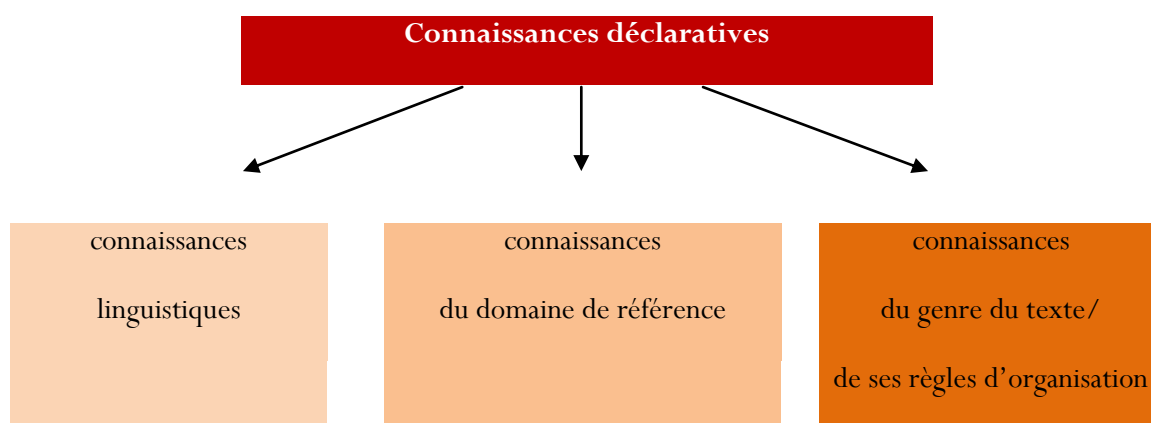


Figure 8 : Les trois composantes des connaissances déclaratives

²⁵ R. ANDERSON cité in J. FIJALKOW., « Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle », sur le site <http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5FIJALKOWSpi15.pdf>, consulté le 03/04/2010 à 8h00.

²⁶ J. GIASSON citée in M. DÉSILET., (1997), op.cit., p. 296.

Dans un souci d'éclaircissement, nous rappelons que les connaissances déclaratives correspondent à « *des connaissances théoriques reconnues à une période comme savoirs* »²⁷. Elles consistent selon Gagné²⁸, outre la connaissance des faits, en la connaissance des règles, des lois et des principes, la connaissance des graphèmes correspondant aux phonèmes étudiés (4^eAF, 5^eAF), la connaissance de la nécessité d'anticiper en lecture, la connaissance de différentes structures de texte, la connaissance du rôle du verbe dans la phrase, la connaissance du rôle de l'interlocuteur dans la communication. Elles sont dépourvues d'indication quant à leur utilisation éventuelle car elles pourront être employées de différentes manières et selon des objectifs multiples. De ce fait, les connaissances sont majoritairement présentées à l'apprenant de façon déclarative alors que l'intention de l'enseignant est de le rendre capable de les utiliser de façon fonctionnelle dans le but de développer chez lui la capacité d'agir sur le réel puisque ce qui est enseigné permet à l'apprenti-lecteur de méditer sur le réel. Chaque texte apporte à l'apprenant, par la lecture son « *lot de savoirs nouveaux sur le monde, son lot de connaissances déclaratives* »²⁹. Ces dernières sont stockées dans sa mémoire à long terme en «fichiers» qui à chaque instant se modifient, se complexifient, construisent entre eux de multiples connexions. Ces fichiers sont mobilisés au cours des actes intellectuels, soit pour s'enrichir de nouvelles informations, soit pour l'aider à résoudre un problème. Ce type de savoir cognitif ressemble aux savoirs décrits par Le Boterf³⁰ dans la mesure où

²⁷ J. TARDIF., (1998) « Savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels » in, *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Canada : LOGIQUE, disponible sur le site www.segec.be/salledes [profs/chantiersdidactiques/cdconjugaison/telechargement/trois_type_de_savoirs.pdf](http://www.segec.be/profs/chantiersdidactiques/cdconjugaison/telechargement/trois_type_de_savoirs.pdf), consulté le 24/09/2011 à 17:00.

²⁸ E.D. GAGNÉ cité in M. DÉSILET., (1997), op. cit.

²⁹ M. DEVELAY cité in J. HENIN., « Apprendre à penser : Penser pour apprendre » sur le site <http://www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/index0.htm>, consulté le 20/09/2011 à 09:20.

³⁰ G. LE BOTERF cité in J.F. LÉVY., op. cit.

« ils visent à comprendre : un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus [...] Ils servent à en décrire et à en expliquer les composants ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement, ou de transformation. Il s'agit d'un "savoir que" (knowing-that) plutôt que d'un "savoir comment" (knowing how). On peut y trouver des concepts, des schémas assimilateurs, des connaissances disciplinaires, des connaissances organisationnelles »³¹.

Il s'agit donc d'informations théoriques, n'ayant pas de finalité pratique mais elles permettraient l'orientation de l'action, la facilitation de la construction de représentations opératoires ou encore la formulation d'hypothèses. Ce type de connaissance déterminé par Anderson au début des années 80 s'évalue souvent à travers la performance des apprenants ou leur niveau d'acquisition même si certains auteurs comme Flieller³² contestent ce point en affirmant la possibilité de sur ou sous évaluer les compétences d'un individu en se basant sur les performances qu'il obtient dans un certain contexte. C'est l'option adoptée par certaines grandes enquêtes internationales³³ qui se fondent sur l'évaluation de ces savoirs théoriques pour rendre compte du niveau d'acquisition des apprenants. Dans les lignes ci-après nous énumérerons les connaissances déclaratives véhiculées dans les manuels étudiés.

- Phase globale (mots et phrases à mémoriser pour être réutilisés) en 4^eAF, ce qui permettrait la reconnaissance des mots.
- Les règles de grammaire (structure de la phrase) et d'orthographe (montage syllabique en 4^eAF, gammes de mots et phrases comportant les liaisons en 5^eAF).
- La construction des connaissances sur les classifications d'objets du monde naturel comme les arbres, les oiseaux, les plantes, etc.
- Les présentatifs : « voici, c'est, voilà (4^eAF), c'est ...qui (5^eAF)».

³¹ S. MORLAIX., (2007), op. cit., p.34.

³² A. FLIELLER cité in S. MORLAIX, ibid.

³³ Il s'agit des enquêtes menées par IALS (1994), TIMSS (1995), PIRLS (2001) cités in ibid., p.34.

- Les animaux : mammifères (4^eAF, 5^eAF, 6^eAF, 7^eAF, 8^eAF, 9^eAF), reptiles (5^eAF), rapaces (6^eAF), poissons (4^eAF, 6^eAF), insectes (abeilles : 6^eAF, 7^eAF, fourmi : 8^eAF, amphibiens : 7^eAF). Ce qui constituerait un réseau sémantique défini en tant que structure mentale conceptuelle.
- Les situations de lecture et d'écoute (4^eAF, 5^eAF) permettant l'acquisition de connaissances déclaratives (extraire les idées principales, connaître des faits).
- Les illustrations chargées de représentations suggestives et précises du monde extérieur (La veille de Noël en 8^eAF), d'activités humaines (La bataille de Badr en 6^eAF, La Révolution algérienne en 6^eAF, 9^eAF), de milieux géographiques (L'Afrique en 6^eAF, L'océan pacifique en 8^eAF), de paysages (de magnifiques paysages algériens en 4^eAF, 7^eAF, 8^eAF, 9^eAF) permettent à l'apprenant de les explorer.
- Le participe passé dans des textes aux verbes conjugués aux temps passés depuis la 4^eAF.
- Expressions spatiales et temporelles depuis la 4^eAF (au bord de, sur, à côté de, dans, au dessus-de, devant, hors de, partout, à gauche, à droite, près de, là-bas, au printemps, en été, à l'automne, en hiver, où, pendant, le matin, le soir, la nuit, aujourd'hui, avant, depuis, parfois, un jour) permettant aux jeunes lecteurs de savoir se localiser dans le temps et dans l'espace.
- Les mois de l'année musulmane (muharram, safar, rabi'1, rabi'2, djoumada 1, djoumada 2, radjab, cha'bane, ramadhan, shawal, dhu el qa'da, dhu el hidja) en 6^eAF.

- Les fêtes nationales (1^e novembre, 5 juillet) en 5^eAF et les fêtes religieuses (le jour de l'an³⁴, l'achoura³⁵, le mouloud³⁶, aïd-el- fitr³⁷, aïd-el-adha³⁸) en 6^eAF.
- Les aspects de la technologie (L'avion supersonique (6^eAF), Les horloges, L'ordinateur, Le microscope, L'avion, La fusée, La navette spatiale (9^eAF)).
- Des informations et des connaissances relatives à des caractéristiques identitaires d'une société (le thème du fils unique dans la famille algérienne (7^eAF), le statut du chien comme ami dans les sociétés européennes (7^eAF), La touiza (9^eAF)).
- Des repères historiques (5^eAF : Le Premier Novembre en Algérie, 6^eAF : mythologie grecque (La légende d'Icare), L'histoire de l'écriture, Les vestiges du passé algérien, L'histoire d'Alger, La guerre d'Algérie, La bataille de Badr, 9^eAF : Jugurtha, Le 1^{er} Novembre).
- Les différentes structures de textes comme nous l'avons déjà mentionné dans les textes narratifs et informatifs.

En vue d'acquérir ce type de connaissance, l'apprenant se met dans la situation d'effectuer quelques processus cognitifs telles que la sélection, la répétition, l'organisation et l'élaboration en s'appropriant des connaissances encyclopédiques, des connaissances du monde ou des faits voire des définitions des mots et concepts contenus dans les textes à lire. Nous nous limitons pour l'instant à conclure que ces connaissances encyclopédiques sont d'ordre général, spécifique, évaluatif et

³⁴ Le premier jour du premier mois (*Muharram*) de l'année musulmane.

³⁵ Fête dix jours après le jour de l'an.

³⁶ Fête célébrant la naissance du *Prophète Mohamed* que le salut soit sur lui.

³⁷ Fête mettant fin au jeûne du *Ramadhan*.

³⁸ Fête du sacrifice où les Musulmans égorgent des moutons.

axiologique selon les cas. Quant aux connaissances générales, elles feront l'objet des lignes qui suivent.

- Le chameau peut vivre plusieurs semaines dans le désert sans boire une goutte d'eau (6^eAF : 33).
- La première traversée de l'Atlantique a été réalisée par l'Américain Charles Lindbergh le 20 mai 1927 (6^eAF : 56).
- Youri Gagarine a fait le premier voyage dans l'espace le 12 avril 1961 (6^eAF : 62).
- Une biographie brève de notre prophète Mohamed que le salut soit sur lui (6^eAF : 245).
- Bohême est une région à l'ouest de la Tchécoslovaquie (7^eAF : 5).
- Mozart est un musicien classique (7^eAF : 6).
- Tizi-hibel est un village de la Grande Kabylie (7^eAF : 9).
- Graham Bell est l'inventeur de téléphone (7^eAF : 45).
- La Patagonie est une région se situant au sud de l'Amérique du Sud (7^eAF : 49).
- Le guéridon est une table ronde à pied central unique (7^eAF : 54).
- Brazzaville est la capitale de la République du Congo (7^eAF : 55).
- Léopoldville appelée aujourd'hui Kinshasa est la capitale du Zaïre (7^eAF : 54).
- Tananarive est la capitale de la République malgache (7^eAF : 9) et cela fait penser à l'île de Madagascar vue en 6^eAF.
- Casablanca est une ville de Maroc (7^eAF : 55).
- Le Réal est l'ancienne monnaie espagnole étant utilisée au Maroc (7^eAF : 86).
- Le Rouble est une unité monétaire de la Russie (7^eAF : 92).

- Le cri de la grenouille, c'est le croassement (7^eAF : 146).
- Dante est un poète italien (7^eAF : 165).
- Syldavie est un petit État d'Europe orientale « Royaume du Pélican noir » (7^eAF : 192).
- On a déjà marché sur la lune (7^eAF : 192).
- Tin Hinan est la première reine du royaume targui (8^eAF : 24).
- A Hassi R'mel s'accumulent de gigantesques réserves de gaz naturel (8^eAF : 61).
- L'Everest est la plus grande montagne du monde (8,848 m) se dressant dans l'Himalaya (8^eAF : 46).
- Médéa se situe à 88km au sud d'Alger (8^eAF : 64).
- James Fenimore est un romancier américain du XIX^e siècle (8^eAF : 98).
- Les six premiers coureurs tchèques du 5000 m (8^eAF : 119).
- Le Festival international de Timgad a été créé en 1969 (8^eAF : 120).
- L'ordinateur a été inventé en 1954 (9^eAF : 81).
- Clément Ader a décollé pour la première fois avec des ailes fixes semblables à celles d'une chauve-souris, le 9 octobre 1890 (9^eAF : 93) et cela fait penser à La légende d'Icare étudiée en 6^eAF.
- Le 17 mai est le jour de l'indépendance de la Norvège (9^eAF : 222).
- Gijon est une ville espagnole et se prononce /xiXɔn/ (X = ħ) (8^eAF : 122).

Les informations contenues dans les manuels étudiés sont aussi d'ordre spécialisé bâtissant les fondements des futures compétences professionnelles. Il s'agit de :

- La baleine pèse 150 tonnes (4^eAF : 71).

- L'estomac du chameau peut contenir jusqu'à dix (10) litres d'eau (6^eAF : 33).
- Comment, chez les animaux, les mères reconnaissent leurs petits (6^eAF : 98).
- La communication chez les animaux (6^eAF : 116).
- La ruche abrite de trente mille à soixante-dix (70) mille abeilles (7^eAF : 143).
- L'éleveur des abeilles s'appelle l'apiculteur (7^eAF : 143).
- Le mâle de l'abeille s'appelle le faux-bourdon (7^e AF : 144).
- La bande dessinée se compose des vignettes et des bulles (7^e AF : 189).
- Il ya éclipse lunaire lorsque le soleil, la terre et la lune sont sur une même ligne de visée (7^eAF : 211).
- Haroun Tazieff est un géologue et volcanologue polonais (8^eAF : 19).
- L'Erebus est un volcan se trouvant à environ 3500 km au sud de la Nouvelle Zélande et presque sur le même méridien (8^eAF : 19).
- Henri Lhote est un géographe, préhistorien et ethnologue français ayant étudié le Hoggar (9^eAF : 10).

Les informations proposées aux jeunes apprenants sont également d'ordre évaluatif comme nous les énumérerons ci-après.

- « *[Mozart] joue merveilleusement [et] sa sœur a un jeu agréable, sans plus ; mais Wolfgang a du génie* (7^eAF : 7).
- *Le cheval est l'animal le mieux adapté à la course* (7^eAF : 141).
- *Le M'Zab est devenu certainement l'un des principaux pôles d'attraction du tourisme en Algérie* (7^eAF : 157).
- *Bardo est le seul musée spécialisé en préhistoire en Algérie* (8^eAF : 25).

- *Le Tassili est le plus grand musée à ciel ouvert dans le monde (8^eAF : 25).*
- *Emil Zatopek promu 18 fois meilleur coureur du monde des distances de 5000 à 20000 m (8^eAF : 117).*
- *Le Tassili peut être considéré comme le centre d'art préhistorique le plus riche du monde (9^eAF : 10).*
- *Il n'y a pas d'occupation plus belle et plus digne pour une femme que l'enseignement (9^eAF : 115) ».*

Le dernier type d'informations transmises dans lesdits manuels est d'ordre axiologique :

- *Bien penser, bien parler font faire grand chemin (7^eAF : 26).*
- *Il vaut mieux avouer sa faute (7^eAF : 107).*
- *Aider à sauver des vies humaines à travers des recherches et des découvertes sur les causes et les remèdes de certaines maladies encore mal connues (8^eAF : 18).*
- *La lutte contre la pollution des eaux est une tâche urgente à laquelle chacun doit contribuer. (9^e AF : 44).*
- *Le centre historique d'Alger préserve une mémoire collective et une conscience nationale (9^eAF : 43).*

III.1.2.6.2 Connaissances procédurales

Le second type de connaissance tient compte du savoir-faire, savoir comment faire quelque chose. Il s'agit de connaissances procédurales permettant de transformer le monde sans oublier qu'elles sont exécutables. Les énoncés suivants servent d'exemples.

- Écouter attentivement des histoires racontées pour pouvoir les lire par la suite (4^eAF, 5^eAF).
- Être initié à savoir-lire des textes (4^eAF : combiner des lettres et des sons pour former des syllabes et combiner ces dernières pour former des mots connus, reconnaître globalement les mots usuels et les mots grammaticaux, 5^eAF : lire sans trébucher, dire ou réciter un texte après l'avoir lu).
- Lire un texte dont la structure est narrative.
- Anticiper la suite d'un texte à partir du premier paragraphe (à partir de la 5^eAF).
- Être entraîné à établir des relations avec le déjà lu. Tel est le cas de: *La journée de l'arbre* (4^eAF : 49)//*Petit arbre deviendra grand* (5^eAF : 162), *La ronde du temps* (4^eAF : 55)//*Les saisons* (5^eAF : 146)//*Les saisons se querellent* (5^eAF : 154), *C'est l'hiver* (4^eAF : 57)//*Le départ des hirondelles* (5^eAF : 102), *L'apprenti menuisier* (4^eAF : 95)//*Le menuisier* (6^eAF : 184), *Premier voyage dans l'espace* (6^eAF : 63)//*Enfance du premier cosmonaute* (7^eAF : 11), *Un client difficile* (5^eAF : 93)//*Au marché* (7^eAF : 85)//*Le manteau* (7^eAF : 91), *Des traces du passé qui nous apprennent l'histoire* (6^eAF : 228)//*Une visite au musée du Bardo* (8^eAF : 23), *Ouara* (6^eAF : 128)//*Le chien qui sauve son maître* (8^eAF : 122), *Veux-tu connaître l'Algérie, notre pays ?* (4^eAF : 103)//*Algérie: Terre multiple* (9^eAF : 5), *Le premier novembre* (5^eAF : 62)//*Page d'histoire* (6^eAF : 238)//*Le Premier Novembre 1954* (9^eAF : 21), *Histoire de la qualâa des Beni Hammad* (6^eAF : 230)//*Vestiges historiques en danger : la mémoire du peuple* (9^eAF : 40), *Un avion supersonique, qu'est-ce que c'est ?* (6^eAF : 92)//*L'avion* (9^eAF : 93), *La route aux étoiles est ouverte* (6^eAF : 62)//*La fusée* (9^eAF : 97).
- Être entraîné à appliquer les règles de liaison en les marquant dans les gammes de mots et phrases (5^eAF).

- Réaliser une expérience à travers une lecture-action (Comment préparer un biscuit (4^eAF), comment faire un cadeau à maman (5^eAF), comment planter un arbre (6^eAF), Savoir s'orienter dans ses achats (5^eAF, 7^eAF).
- Reconnaître les temps des verbes dans un texte.
- Être entraîné à utiliser des dictionnaires et des journaux (6^eAF).
- Être entraîné à reconnaître le type de texte parmi plusieurs textes.
- Reconnaître les points cardinaux et des pays sur la carte (l'Afrique, l'île de Zanzibar, Londres en 6^eAF, l'Asie en 8^eAF).
- Faire un plan du texte (trace écrite de la lecture documentaire à partir de 6^eAF).
- Comment ouvrir un compte CNEP.
- Comment faire fonctionner le chauffe-eau (7^eAF : 118/119) et le fer à repasser (7^eAF : 121/122).
- Situer des lieux sur la carte géographique d'une partie de l'Amérique du sud (7^eAF : 50) et celle de Ghardaïa (7^eAF : 156).

Qu'il soit donc clair que ce n'est que dans l'action accomplie par l'apprenant lui-même que ces connaissances peuvent se développer. Ces deux types de connaissance sont censés être stockés dans la mémoire à long terme de l'apprenant alors que les activités de traitement s'effectuent dans la mémoire à court terme «mémoire de travail» et constituent par la suite sa compétence encyclopédique. Lesdites connaissances sont en synergie comme le montre le schéma ci-après.

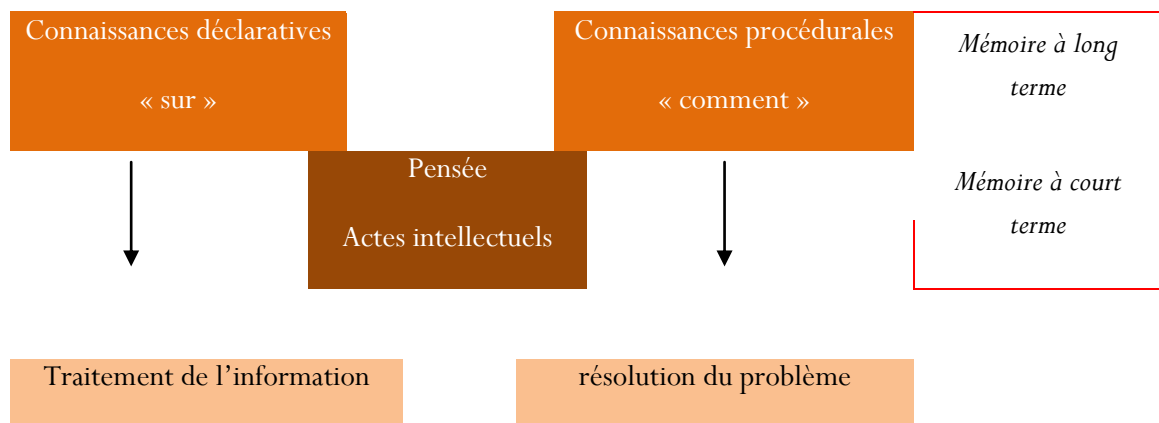


Figure 9 : Relation entre les deux types de connaissances³⁹

Le texte, quel que soit son type, fait appel à un certain nombre de connaissances préalables au cours du processus de déchiffrement. Il nécessite la coopération du lecteur comme condition d'actualisation. Son auteur se fixe comme objectif de requérir aux compétences dont dispose son lecteur. C'est pourquoi le texte prévoit un lecteur modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle grâce à ses compétences. Le terme « *compétence* » est utilisé par Kerbrat-Orecchioni, Eco ou encore Hutcheon⁴⁰ pour organiser la stratégie textuelle.

L'acte de lecture demeure dépendant de ces informations acquises préalablement par l'apprenti-lecteur et constituant son encyclopédie comme Sartre l'a déjà souligné en 1948⁴¹. L'accumulation de ces connaissances étendues et axiologiques constitue ce qui est connu sous le nom d'encyclopédisme selon sa conception moderne. Être capable de mobiliser son souvenir encyclopédique lorsqu'il accède à

³⁹M. DELEVAY, cité in J. HENIN., op. cit.

⁴⁰ C. KERBRAT-ORECCHIONI., (1980) « L'ironie comme trope », *Poétique. Revue de théorie et l'analyse littéraires*, n°41, Paris : Seuil, p. 116 ; L. HUTCHEON., (1981) « Ironie, satire, parodie. Pour une pragmatique de l'ironie », *Poétique. Revue de théorie et d'analyse littéraires*, n° 46, Paris : Seuil, p. 140-155.

⁴¹ J-P. SARTRE., (1951), *Situations II*, Paris : Gallimard, p. 118.

un texte ne serait que sa compétence encyclopédique sans laquelle cet apprenti-lecteur « [serait] attendu tôt ou tard au tournant »⁴².

Partant de l'idée qu'un texte est « [produit], pour certains destinataires sur lesquels [il a] pour fonction d'agir de manière à influencer leurs croyances, leurs opinions, à leur apporter de l'information ou des connaissances nouvelles »⁴³, nous adhérons à l'idée d'Eco lorsqu'il affirme que tout texte « désire être interprété avec une marge suffisante d'unicités »⁴⁴. Il se veut également un savoir que l'apprenant doit pouvoir affronter. Lire dans ce cas suppose un échange de savoirs qui se disputent, s'opposent ou se convergent. L'apprenti-lecteur est censé faire appel à sa compétence interprétative pour aboutir à la signification profonde du texte.

Quant au choix des textes, il a pour objectif de développer le goût de la lecture qui donne de la chair et de la vie aux connaissances emmagasinées des apprentis-lecteurs et non pas seulement de construire un savoir lié au programme. Il vise aussi à les sensibiliser à la dimension de l'altérité avec l'intégration des récits de voyage liés aux découvertes (*Cinq semaines en ballon*, *Robinson Crusoë* en 6^eAF). Cela approfondit la connaissance des genres par la lecture :

- d'un roman bref ou d'une série de nouvelles (Verne/ Tolstoï (6^eAF), Stevenson (7^eAF)).
- de la presse étant proposée en 6^eAF à travers l'analyse des titres des articles et les types de phrases qui les constituent pour initier les apprentis lecteurs à la lecture de la Une de quelques grands quotidiens nationaux (*El Moudjahid*, *Ech Châb*, *En Nasr*, *El Djoumhouria*)

⁴² C. KERBRAT- ORECCHIONI., (1980), op.cit., p.67.

⁴³ J-C. BEACCO., (2000), op.cit., p.82.

⁴⁴ V. JOUVE., (1993), op. cit., pp.95-96.

Le texte à lire exige, pour être déchiffré, que son lecteur dispose d'un certain nombre de compétences linguistiques. Celles-ci dépassent la simple maîtrise des règles lexicales et syntaxiques qu'Umberto Eco appelle le dictionnaire de base, maîtrise minimale du code linguistique, et les règles de coréférences qui permettent de comprendre les expressions déictiques et anaphoriques. Nous reviendrons sur des opérations coopératives dans les paragraphes qui suivent. Comment se comporte ce public devant les textes qui lui sont proposés ?

III.1.3 Le lecteur

Lors de son premier contact avec le texte, l'apprenti-lecteur se soucie de tester sa compétence de lecteur, chaque page lui présente un point de vue et lui propose d'apprendre à lire un tel aspect du texte. Certes, le processus de compréhension d'un texte se définit comme une construction de la cohérence de la représentation mentale du lecteur devant lequel les informations contenues dans le texte ne suffisent pas à sa compréhension. Mais il est appelé à faire des inférences et activer des connaissances en mémoire en se rapportant au monde évoqué par le texte dans le but de combler ses vides sémantiques et élaborer sa signification⁴⁵. Quelle interaction existe-il entre le texte que l'apprenti-lecteur a sous les yeux et ce qu'il a dans la tête ?

Avant d'y répondre, il importe que nous définissions le concept du lecteur modèle. Il désigne selon Eco « *un ensemble de conditions de succès ou de bonheur (felicity conditions), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel* »⁴⁶. Il consiste également en « *la représentation de*

⁴⁵ G. DENHIÈRE, W. KINTSCH, S. R. GOLDMAN et S. VARMA, C. EKOUMA, cités in N. BOUDECHIHE., (2008), *Contribution à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants algériens de filière scientifique* (thèse de doctorat), université de Badji Mokhtar-Annaba, Algérie, p.78

⁴⁶ U. ECO., (1985), op. cit., p.77.

l'ensemble des savoirs requis pour la coopération textuelle »⁴⁷. Durant sa lecture, ledit lecteur active de manière continue et dynamique les trois constituants de la représentation mentale à savoir le traitement des mots, de la base de texte (ses informations) et ses connaissances antérieures, ce qui subit un incessant changement. La prise d'information est la compétence clés de tout acte intellectuel. C'est elle qui montre la représentation que le lecteur se fait du monde en mobilisant tous ses sens dans la mesure où les objets perçus dans le texte font surgir des sensations et des évocations.

En lisant, le lecteur confronte la manifestation linéaire du texte au système des règles fournies par la langue et par l'encyclopédie à laquelle cette langue se réfère. Ce système renvoie sans doute à une compétence encyclopédique. C'est cette dernière qui nous intéresse parce qu'elle entrave la compréhension chez les apprenants s'ils souffrent d'une carence de connaissances d'où « *découle la pauvreté des indices en quantité et en qualité* »⁴⁸, ce qui mène à un blocage de tout processus de la construction du sens. En effet, les connaissances antérieures dans un domaine se considèrent indispensables au processus de lecture car elles accueillent les nouvelles connaissances inhérentes à ce domaine sans oublier qu'une information non rattachée à une connaissance préalable demeure non pertinente et non mémorisée par le système cognitif, c'est-à-dire pour acquérir des connaissances, l'apprenant doit élaborer de nouvelles structures mentales visant à compléter ou à modifier des structures préexistantes.

Les informations fournies sont à la fois nouvelles et rattachables par le lecteur aux connaissances préalables sans lesquelles il ne pourra pas donner du sens au texte lu.

⁴⁷ Ibid, p. 24.

⁴⁸ M. DESCOTES (1998), « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », sur le site http://www.afef.org/pj/descotes_1998.pdf, consulté le 01/10/2010 à 16h00.

Tel est le cas de l'augmentation progressive du vocabulaire en français et de l'approfondissement des connaissances en histoire d'Algérie (5^eAF : *le premier novembre*, 6^eAF : *Vert, Blanc, Rouge//Témoignage//Notre drapeau//Page d'histoire//Patrouille à l'Est*, 9^eAF : *Le premier novembre 1954//Un épisode de la résistance algérienne//Les oliviers//La grande maison*). Cet enrichissement concerne un réseau sémantique et un schéma mental. Dans le premier cas, le jeune lecteur peut compléter ses connaissances par l'ajout de nouveaux concepts appartenant à une catégorie sémantique « *la baleine est un énorme poisson* (4^eAF : 71), *le dauphin est un poisson très rapide* (4^eAF : 91) », par l'ajout de nouvelles propriétés à un concept « *la baleine vit dans les mers des régions où il neige toute l'année, le dauphin est un poisson [...] les chasseurs ne le chassent pas* ». La complétion des connaissances s'opère aussi par l'ajout de nouvelles relations sémantiques entre deux concepts « *le poids de son petit (baleine) est de 6000 kilos, mais il tête quand même sa mère pendant sept mois* », (Ibid) cela met en rapport les concepts : poisson et mammifère. Pour le schéma mental, les apprenants suivent leur développement, ils font la distinction entre les phases (séquences narratives, personnages, lieux, temps) leur permettant la compréhension des textes narratifs tout au long de leur scolarisation à l'école fondamentale.

III. 2 Compétences lectorales et apport de la compétence encyclopédique

Pour que les apprenants s'entraînent à la compréhension des textes, il importe d'organiser des situations d'apprentissage au cours desquelles l'apprenti-lecteur apprend à mobiliser ses idées, à questionner sa pensée et à développer une attitude autonome et investigatrice. La mobilisation concerne également un certain nombre de compétences lui permettant de tisser des relations entre les textes faisant l'objet de son expérience de lecture scolaire. Avant de les exposer, il nous paraît capital de

définir le terme *compétence*. Pour ce faire, nous adoptons la définition proposée le 26 septembre 2006 par le Parlement européen en tant qu'« *une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation [de lecture] donnée* »⁴⁹. La notion de *compétence* renvoie selon Dolz et Ollagnier à « *la construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme acteur différent autonome* »⁵⁰. En ce sens, le lecteur compétent est celui qui sait interpréter un texte, c'est-à-dire « *qu'il s'agisse de son contenu explicite ou implicite, c'est appliquer ses diverses compétences aux divers signifiants inscrits [...] de manière à en extraire des signifiés* »⁵¹.

C'est pourquoi son actualisation veut que le lecteur mobilise une partie de ses informations concernant le message linguistique et extralinguistique lors de sa lecture dont la réussite est conditionnée par la possession de trois compétences (linguistique, encyclopédique et relationnelle). Elles font ainsi l'objet d'un relatif consensus et permettent d'en distinguer quatre : linguistique, encyclopédique, logique, rhétéro-pragmatique baptisées par Catherine Kerbrat-Orecchioni et cinq définies par Eco dans *Lector in fabula* auxquelles nous nous référons parce que sa classification nous semble plus minutieuse. Il considère la lecture littéraire en tant que lieu de formation explicite ou implicite qui présuppose voire institue les cinq compétences mais quant à nous, nous projetons ces compétences sur tout texte et tout type de lecture qu'elle soit littéraire ou documentaire.

⁴⁹ P. REGINE (2003), « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », sur le site <http://www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-121.htm3#n01>, consulté le 23/12/2010 à 22h00.

⁵⁰ J. DOLZ et É. OLLAGNIER., (2000), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p.8.

⁵¹ C. KERBRAT-ORECCHIONI., (1980), op. cit., p.161.

La première est qualifiée de linguistique parce qu'elle concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe. Cela implique dans un premier temps l'identification des mots et les segments de la phrase ainsi que le repérage, dans un second temps, des indices morphosyntaxiques voire des éléments de la cohésion textuelle. Elle est requise et se construit par le contexte. Elle est également la compétence prise en considération dans le choix des textes sur le plan didactique.

La seconde est dite logique supposant *des règles de co-références*⁵² et permettant l'établissement des rapports (d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence) entre tous les aspects du texte. Son intervention est aussi entre le texte et l'intertexte. C'est elle qui permet également l'anticipation et la proposition d'hypothèses de sens.

Quant à la troisième, elle est rhétorique reposant sur l'expérience de la littérature et permettant l'interprétation qui suppose la maîtrise du savoir littéraire (connaissance des genres, des types discursifs, des procédés esthétiques). La quatrième est caractérisée d'idéologique consistant à actualiser le système axiologique du texte. Nous y reviendrons lorsque nous parlons de la compétence encyclopédique.

La cinquième est qualifiée d'encyclopédique dans la mesure où elle consiste en savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens selon le contexte. Dans un cadre scolaire, c'est cette compétence qui intéresse notre recherche parce qu'elle représente un obstacle pour les élèves dans la mesure où la carence des connaissances débouche sur la pauvreté des indices qualitatifs voire quantitatifs puis un blocage du processus interprétatif. Les lacunes

⁵²A. ROUXEL., (2002) ,op. cit.

encyclopédiques peuvent empêcher une compréhension minimale. Nous reviendrons sur cette compétence dans notre seconde section.

Le texte, quel que soit son type, est un objet de l'acte de *lire*, il se prêterait à la lecture et présenterait ses trois composantes. La construction du sens ne se base pas seulement sur la reconnaissance des mots et leur mise en relation avec des objets mais elle nécessite la mobilisation des savoirs culturels stabilisés dans la mémoire du lecteur et qui constituent la compétence encyclopédique. Cette dernière se considère comme

« un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte. [Elle présente] un ensemble de savoirs et de croyances, système de représentations, interprétations et évaluations de l'univers référentiel [...] et dont une partie seulement se trouve mobilisée par les opérations de décodage »⁵³.

De ce fait, elle ne réside guère dans les ressources (connaissances/capacités) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources⁵⁴. Elle intervient lors du décodage des textes au contenu implicite. En décodant, l'apprenti-lecteur fait appel, à ce niveau d'apprentissage, aux compétences linguistique et encyclopédique qui « se prêtent mutuellement leur concours et un constant va et vient s'effectue entre les informations internes et externes »⁵⁵. Son encyclopédie est censée être un immense savoir de valeur mettant en jeu le rapport entre le cognitif, le symbolique et le social en établissant des connexions explicites entre les textes et ses connaissances. L'apprenti-lecteur est appelé à mettre des mots en rapport avec des objets du monde désignés et définis par une culture. Il y mobilise ses connaissances extratextuelles pour construire le contexte signifiant dans lequel le texte va puiser comme dans un réservoir. Ce sont ces références culturelles, stabilisées dans la

⁵³ C. KERBRAT-ORECCHIONI., (1980), op. cit., p.162.

⁵⁴ G. LE BOTERF., (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Editions d'organisations, p.16.

⁵⁵ C. KERBRAT-ORECCHIONI., (1980), op. cit., p.162.

conscience et la mémoire du lecteur, qui constituent la compétence encyclopédique permettant l'extraction des informations extra-énonciatives selon Kerbrat-Orecchioni.

Il est à noter que l'encyclopédie de l'apprenti-lecteur correspond aux connaissances sur le monde, sur la culture des écrits, sur l'histoire, connaissances des fonctions sociales, des repères de la vie sociale (règles du temps, systèmes de représentation). C'est pourquoi, Eco a mis l'accent, dans *Lector in fabula*, sur les savoirs que s'approprie l'apprenti lecteur et non sur la structure immanente du texte. Pour lui, le lecteur accède au texte par ses lectures antérieures construisant son horizon d'attente et celui qui manifeste « *une carence encyclopédique est attendu tôt ou tard au tournant* »⁵⁶. Grâce à cette encyclopédie, il est permis à l'apprenti-lecteur de remplir les blancs contenus dans le texte au meilleur de sa connaissance et en fonction de son bagage social et des conventions culturelles. En vue d'activer ses connaissances antérieures, l'apprenti-lecteur pratique le questionnement ci-après devant tout nouveau texte :

- Que sais-je déjà sur ce sujet ?
- Qu'ai-je déjà lu de pareil ?
- Que me rappelle cela ?

Ce qui lui permet de faire appel à ses connaissances et expériences antérieures pour accéder au sens du texte. Il s'en sert lors de la lecture dans le but de faire des prédictions en utilisant d'une part, le titre, les mots clés et des extraits du texte. D'autre part, il utilise ses compétences de raisonnement pour prévoir ce qui suivra. Si l'apprenti-lecteur découvre que ses prédictions sont erronées, il tâche de découvrir dans le texte de nouvelles informations qui l'aident à faire de nouvelles hypothèses et inférences. Comprendre un texte, pour lui, consiste en l'intégration

⁵⁶ Ibid., p.67.

des informations syntaxiques et sémantiques, issues du texte, à ses connaissances sur le monde dans le but de construire une représentation mentale cohérente du contenu du texte. A cet égard, Tardif confirme que

« les connaissances antérieures [mémorisées] de l'apprenant déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les connaissances nouvelles seront apprises »⁵⁷.

C'est pour ces raisons que les manuels visent à donner à l'apprenant une base de connaissances par rapport aux informations données car « on ne peut apprendre que ce que l'on connaît déjà »⁵⁸ sans oublier que les connaissances antérieures s'ajoutent aux nouvelles qui les confirment, y ajoutent de nouvelles informations ou même les nient.

La lecture est « un mouvement de va et vient entre les données du texte et les connaissances antérieures du lecteur »⁵⁹ dans la mesure où sa connaissance référentielle joue un rôle important dans cette tâche parce qu'elle se considère comme un savoir acquis, en partie, par l'apprenant grâce à sa lecture d'autres écrits. Ce qui construit son encyclopédie en lui permettant d'entrer dans le texte et de l'approcher activement quels que soient son type et son genre. D'ailleurs, chacun de ces textes repose sur une compétence encyclopédique mais il contribue aussi à la produire.

Quant aux textes littéraires, ils sont engrangés dans la mémoire, ils surgissent à l'occasion d'une expérience ou d'une autre lecture car l'apprenti-lecteur lit pour savoir, découvrir, être surpris en connaissant la fin. Sa compétence encyclopédique lui facilite l'accès à l'histoire et la formulation des hypothèses sur sa suite en fonction des histoires déjà racontées ou lues en projetant sur le texte la connaissance du monde qu'il possède dans la mesure où son esprit n'est pas une table rase du

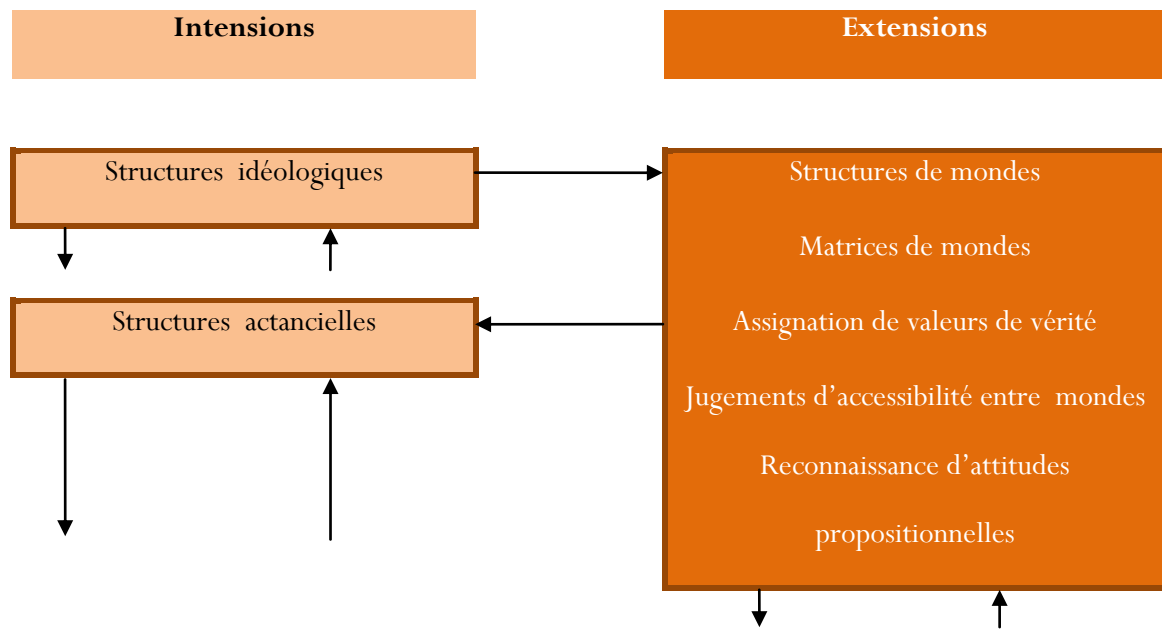
⁵⁷ P. CYR, et Cl. GERMAIN., (1998), op. cit., p.110.

⁵⁸ Ibid., pp.110-111.

⁵⁹ B. CHARLOT., (1997), op. cit., p.14.

moment qu'il dispose des pré-requis et d'une certaine manière de s'appropriier les nouvelles connaissances. En lisant, chaque apprenti-lecteur mobilise ses compétences antérieures et élabore de nouvelles stratégies pour venir au bout de la tâche: questionner un texte. Certains textes permettent même de faciliter l'acquisition de connaissances nouvelles (Traversée de l'Afrique en ballon/L'homme a toujours rêvé de voler comme un oiseau (6^eAF)) ou même la compréhension provisoire d'informations scientifiques (la vitesse des gazelles (80 km/h) dans le texte *Chasse à la gazelle* (6^eAF : 123), *Yeuse*, terme technique désignant le chêne vert dans le texte *Voyage en Italie* (7^eAF : 164), le reflux dans le texte *Le retour de Jim* (7^eAF : 179).

La compétence encyclopédique entre en action dans le décodage des textes lors de la perception de polysémie et d'homonymie ainsi que l'institution des relations de coréférences. L'apprenti-lecteur y est censé être une capacité intellectuelle coopérant à l'actualisation du texte n'étant l'actualisation « *des intentions virtuellement contenues par l'énoncé* »⁶⁰. Le schéma ci-après illustrera mieux nos propos.



⁶⁰U. ECO., (1985), op. cit., p.78.

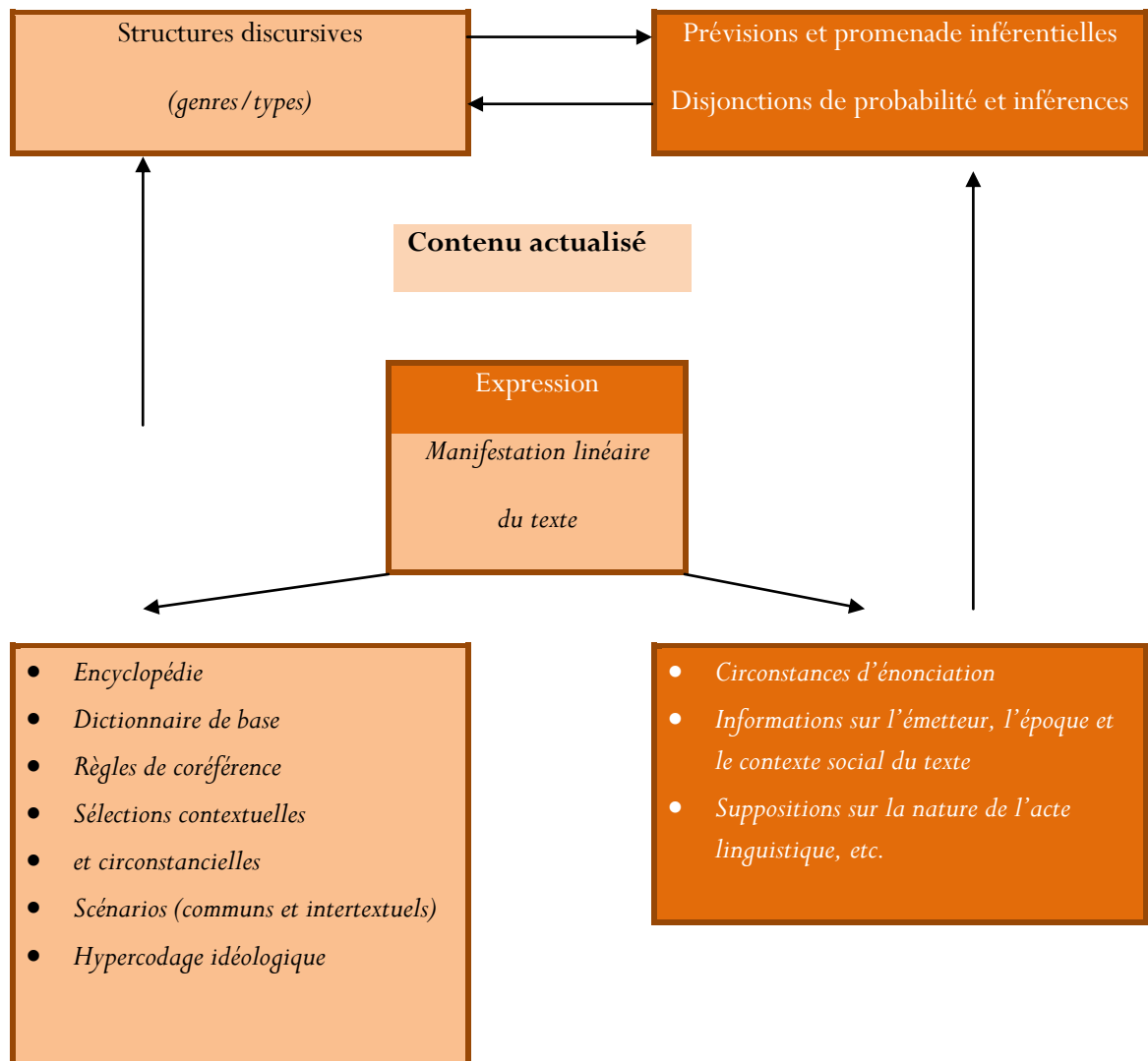


Figure 10 : Niveaux de coopération textuelle⁶¹

Tout texte-quel que soit son type-se réfère à des événements appartenant à notre monde d'expérience. L'apprenti-lecteur y est invité à coopérer à l'actualisation du texte à lire. Cette actualisation touche en premier lieu les structures discursives que l'apprenti lecteur confronte par sa compétence encyclopédique ne se constituant que des opérations coopératives ci-après.

⁶¹ Schéma adapté de celui proposé in U. ECO., (1985), op. cit., p.88.

III.2.1 Les opérations coopératives

Elles sont au nombre de sept, réparties ainsi :

III.2.1.1 Le dictionnaire de base

Il est à élaborer à partir des textes contenus dans le manuel de 4^eAF. A travers ce dictionnaire l'apprenti-lecteur pourrait identifier les propriétés sémantiques élémentaires des expressions au moyen des phrases d'observation, la lecture des mots illustrés et les gammes de mots (5^eAF) ainsi que l'ordre des mots dans la phrase française simple (Le nom introduit un sujet et le verbe introduit l'action) afin de distinguer les éléments d'une phrase à deux ou trois constituants. Il s'agit ici de postulats de signifiés minimaux ou lois d'implication qui fonctionnent et qui permettent l'enregistrement lexicographique d'un usage sémantique courant. Au terme de 6^eAF, l'apprenti-lecteur est censé savoir que :

- la connaissance de l'ordre alphabétique lui permet la recherche dans un dictionnaire de langue.
- Les personnages de sexe féminin ou masculin proposés dans les manuels en nom propre ou commun sont des entités syntaxiquement singulières ou plurielles, féminines ou masculines et sémantiquement humaines, animées et comptables et elles peuvent être remplacées par des pronoms. Leurs prénoms composent également un dictionnaire onomastique dans la mesure où ils déclinent la nationalité de la personne en question. Ce dictionnaire laisse distinguer des prénoms anglais (*Fergusson, Dick, Robinson* en 6^eAF, *Joé* en 7^eAF), des prénoms français (*Fabien* en 7^eAF, *Nathalie* en 8^eAF, *Christine* en 9^eAF), des prénoms tchèques (*Hasek* en 7^eAF), des prénoms russes (*Akaki, Petrovic* en 7^eAF, *Vassili* en 9^eAF), des prénoms hébreux (*Macha* en 8^eAF) et des prénoms kabyles (*Idir, Djidji* en 8^eAF).
- Déchiffrer des mots inconnus.

- Lire oralement et avec intonation un texte après avoir été guidé par l'enseignant.
- Les animaux sauvages (girafe, zèbre, gazelle, panthère, kangourou, singe, daim, éléphant, guépard, lion, chacal, gorille, léopard, loup, tigre, ours) se trouvent dans la jungle (6^eAF), au cirque (6^eAF) ou au zoo (4^eAF).
- Le phoque, le dauphin et la baleine sont des mammifères marins.
- Le canard, la poule, l'oie, le pigeon, l'hirondelle, l'autruche, le perroquet, le poussin, la cigogne, le dindon, la perdrix, l'aigle, le moineau, le rouge-gorge, le cygne, le pélican, le pingouin, le coquin, la caille, les gypaètes, les faucons, les vautours, les hiboux, les chouettes, sont des oiseaux dont les 5 derniers sont des rapaces.
- Les signes de ponctuation (.), (?), (!) déterminent les différents types de phrases dans leur globalité.
- Le sens d'un mot peut s'envisager à partir du texte dans lequel il est employé.
- Donner des renseignements sur l'image d'un texte à lire.
- Donner son avis sur ce qu'il a compris d'un texte lu.
- La négation se fait avec « ne...pas ».

Au terme de la 9^eAF, l'apprenti-lecteur se doit de savoir, outre ce qu'il a acquis au deuxième palier :

- déterminer les critères d'identification des types de textes supports médiatiques, récits, affiches, notices ainsi que leur structure phrastique pouvant être simple ou complexe ;
- séquentialiser un récit ;
- distinguer le style direct du style indirect.

III.2.1.2 Les règles de coréférence

Elles se traduisent par la désambiguïsation des expressions déictiques et anaphoriques qui s'appuient sur les paramètres du lieu, du temps ou de la personne de la situation d'énonciation [(**elle** : usage anaphorique (4^eAF : 15), **maintenant** : un déictique temporel (5^eAF: 12), **je** : un usage déictique parce qu'on désigne une personne dans la phrase : *Je voudrais trois pains, s'il vous plaît* (5^eAF: 84), **près** : un déictique spatial (5^eAF : 21)] au niveau de la phrase et du texte entier ainsi que l'identification du topic.

III.2.1.3 Les sélections contextuelles et circonstancielles

Elles sont essentielles dans la mesure où l'emploi des termes dans les textes déjà lus enrichissent l'encyclopédie de l'apprenti-lecteur ce qui installe chez lui la compétence intertextuelle. Il se trouve appelé à interpréter encyclopédiquement un terme en se référant à ses emplois dans des textes antérieurement lus.

III.2.1.4 L'hypercodage rhétorique et stylistique

Il s'agit de la capacité de l'apprenti lecteur à interpréter toute expression enregistrée de son expérience lectorale. Il y est censé reconnaître un certain nombre d'expressions figurées voire des syntagmes stylistiquement connotés comme :

- Empêcher quelqu'un de voir plus loin que le bout de son nez (7^eAF : 28)
- Être dure d'oreille (7^eAF : 47)
- Rebrousser chemin (7^eAF : 207)
- Marcher dans le sillage de quelqu'un (8^eAF : 119)
- Être dans la foulée de quelqu'un (8^eAF : 119)
- Prendre le maquis (9^eAF : 21)

- Toute bride lâchée (9^eAF : 117)
- Boire à la régalade (9^eAF : 134)

Il s'agit aussi de l'usage abondant de l'expression « *Il était une fois* » dans les textes narratifs proposés dans les manuels analysés. L'apprenti lecteur serait capable de saisir que primo, le texte va raconter une histoire imaginaire. Secundo, les événements racontés se déroulent en une époque historiquement indéfinie. Il serait également en mesure de se référer aux règles de genre : identifier les personnages de sexe féminin et ceux de sexe masculin, adultes ou enfants, issus des classes favorisées ou défavorisées.

III.2.1.5 Les inférences de scénarios communs

Il s'agit de faire des inférences autorisées par des scénarios préétablis. Ces scénarios appelés *frames* semblent être « quelque chose à mi chemin entre une représentation sémémique très encyclopédique exprimée en termes de grammaire des cas et un exemple d'hypercodage »⁶². Ils désignent selon Van Dijk « des éléments de connaissances cognitives [...] des représentations du monde qui permettent [à l'apprenti-lecteur] d'effectuer des actes cognitifs fondamentaux comme les perceptions, la compréhension linguistique et les actions »⁶³. A titre d'exemples, le frame de *la jungle* (6^eAF) comprend la notion d'un endroit abritant des animaux où règne la loi du plus fort.

Il est à noter que la compréhension d'un texte dépend de scénarios appliqués ; elle peut être bonne comme elle peut être vouée à l'échec en cas d'application de scénarios erronés. Par exemple, le titre du premier texte dans le manuel de 5^eAF « *Le lézard* » a pu faire penser au drap vu en 1^{re} année fondamentale dans le manuel d'arabe « *izār* » en vue d'étudier « *alif* : ,a » avec toutes ses désinences et lorsque

⁶²U. ECO., (1985), *ibid.*, p.99.

⁶³*Ibid.*, p.100.

l'enseignante a demandé aux élèves de dessiner un lézard à la fin de la séance de lecture, certains ont dessiné un drap. Ces élèves ont sélectionné dans leur mémoire une structure substantielle /lizār/ (version orale familière en arabe) et l'ont adaptée à la langue française ajoutant le déterminant pour donner / lə lezɑR/.

III.2.1.6 Les interférences de scénarios intertextuels

Elles interviennent dans la mesure où tout texte se lit par rapport à d'autres textes déjà lus. Ces inférences sont liées à la compétence culturelle de l'apprenti lecteur car le texte se déchiffre, pour lui, en fonction de son encyclopédie en vue de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées emmagasinées dans son cerveau sous forme de scénarios et d'épisodes situationnels. Il se trouve comblé par une abondance de mots « *qui résonnent dans son imaginaire* »⁶⁴. Par exemple, le poème intitulé *Zoo* (9^eAF : 268) fait penser à trois inférences selon l'expérience de lecture en 6^eAF :

- la jungle renvoyant aux notions de liberté et de férocité ;
- le cirque représentant le dressage et l'habileté ;
- le zoo connotant la captivité, la défaite et l'humiliation de l'animal.

Une interaction lui est indispensable entre sa connaissance du monde et ce qu'il trouve comme information dans le texte à lire. Si l'apprenant ne réussit pas à joindre ce qu'il est en train de lire à ce qu'il connaît déjà, on a affaire à une « *paralyse du sujet* » selon l'appellation de Gaonac'h⁶⁵.

⁶⁴ R. BARTHES cité in J-L. DUFAYS., (2007), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation, Belgique* : Presses universitaires de Louvain, p.82.

⁶⁵ F. CICUREL., (1991), op.cit., p.34.

III.2.1.7 La compétence idéologique

Elle se manifeste dans l'actualisation des informations préalables sur les critères d'évaluation de l'univers référentiel. Cela suppose, d'une part, la connaissance des us, des coutumes, des mentalités et des traditions d'un pays (On boit du gin et non du thé en Californie 8^eAF : 91, les préparatifs de Noël en Russie 8^eAF : 93). D'autre part, il suppose une connaissance des scénarios de la vie sociale (*La touiza - volontariat collectif* en Kabylie 9^eAF : 137). Tout lecteur aborde le texte qu'il a sous les yeux avec ses propres valeurs en sachant qu'il sort du texte épuisé mais les yeux brillants. Ce qui lui inculquerait une idéologie reflétant les concepts clés d'une culture nationale (artisanat algérien, musique algérienne, musée algérien, écrivains algériens francophones, peinture algérienne, théâtre algérien).

En somme, il est notable que les connaissances préalables sont prises en considération à travers l'hypothèse de traitement « *haut-bas* ». Elles constituent

« un des facteurs qui [favorise la réduction de] nombre d'indices susceptibles de contribuer à la construction de la signification; elles constituent donc en un sens un moyen d'accroître la redondance du texte »⁶⁶.

Armé de toutes ces compétences, l'apprenti-lecteur serait capable de lire une diversité de type de discours et à apprendre la maîtrise des techniques lectorales adaptées à cette diversité textuelle. Donc, quel type de lecture adopterait-il ? La section qui suit tentera d'y répondre.

III.3 Types, fonctions et composantes lectorales

A l'école primaire, l'enfant est censé bâtir les fondements de ses futurs apprentissages, c'est pourquoi les auteurs des manuels de FLE du 2^e palier ont opté pour des contextes connus des apprenants et regroupés en centres d'intérêt (jeux,

⁶⁶ F. SMITH cité in D. GAONAC'H., (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier, p.130.

vie quotidienne, campagne, contes, animaux, chasse, métiers, voyages, vacances, environnement) pour construire leurs savoirs initiaux. Les textes choisis ont tous une visée didactique car leurs contenus ont pour but de construire chez l'apprenti-lecteur une compétence lectorale savante à l'aide des savoirs transmis. Dans ce choix, les didacticiens insistent sur ce que ZARATE appelle la qualité informative dans les textes littéraires et non littéraires. Ce critère les mène à proposer des textes, qui outre leur exactitude, leur simplicité et vérification facilitent leur rétention, ils :

- contiennent des points de vue basés sur des réalités sociales (textes environnementaux, faits-divers) ;
- représentent des situations conflictuelles se présentant à des lectures multiples (textes littéraires en prose ou en vers) ;
- présentent « *des indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe social* »⁶⁷ ;
- mettent en valeur les usages des objets (textes descriptifs, injonctifs).

Cette qualité informative inculque chez l'apprenant un savoir qu'il doit s'approprier à condition de posséder un niveau de langage correct dans toutes ses composantes : morphosyntaxique, métaphorique et au niveau de la compréhension. Il faut également qu'il possède des compétences mnésiques et attentionnelles qui continueront à se développer grâce à l'apprentissage de la lecture. De là, l'élève est censé apprendre à lire en lisant différents genres et différents types discursifs pour pouvoir construire une signification à ce qu'il lit. Dans cette perspective, nous pouvons lire sous la plume de Gombert que « [...] la signification n'est pas donnée par le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie donc avec autant en fonction de la base de connaissance et des stratégies du lecteur-compreneur qu'en

⁶⁷ M. DE CARLO., (1998), op. cit., p.64.

fonction de l'information apportée »⁶⁸. C'est en diversifiant les supports textuels qu'on permet à l'apprenant de construire les compétences nécessaires à la lecture experte.

Il est à noter dans ce cadre que la lecture n'est qu'une pratique de culture ; elle est un aspect important dans la vie intellectuelle et sociale en exigeant une mémorisation car tout texte pédagogique vise à être bien compris et bien mémorisé pour laisser une trace dans l'esprit de l'apprenant. La culture dont il est question, est le fruit d'un parcours scolaire et le rapport au texte se construit par expérience au cours de laquelle l'apprenti-lecteur est appelé à créer le sens du texte même si dans notre cas (2^e et 3^e paliers) l'autonomie est limitée au texte qu'il doit comprendre selon notre expérience de dix ans à l'école primaire.

Avant d'aborder la lecture, à savoir ses types, ses fonctions et ses composantes, un rappel étymologique du terme nous est nécessaire. Ledit terme signifiait en latin «*recueillir, ce qui met l'accent sur l'activité de rassemblement impliquée par la lecture* »⁶⁹. En effet, tout texte lu par l'apprenti-lecteur, le met face à trois conditions :

- « *le [temps] évoqué dans le texte*
- *Ce qu'en dit le texte avec des modes de pensée et d'expression propres, qui appartiennent à une époque qui n'est pas celle du lecteur.*
- *Les modes de pensée et d'expression de ce lecteur même* »⁷⁰.

A leur tour, les enseignants de FLE se basent sur la lecture pour apprendre à leurs élèves à lire en épuisant les textes de l'IPN (Institut Pédagogique National) et font de

⁶⁸ J.-E. GOMBERT, M. FAYOL., (1995) « La lecture compréhension. Fonctionnement et apprentissage », in D. GAONAC'H et C. GOLDR., (1995), *Manuel de psychologie pour les enseignants*, Paris : Hachette.

⁶⁹ C. VANDENORPE., (1998) « La lecture de l'énigme », sur le site <http://alsic.u-strasbg.fr>, consulté le 12/05/2008 à 7h30.

⁷⁰ M.P. SCHMITT et A. VIALA., (1982), op. cit., p.15.

la compréhension leur véritable objectif. Ils voient que pour acquérir une compétence de lecture en FLE, il faut que ces apprenants soient exposés à des textes divers dans cette langue. En outre, le plaisir de lire s'assure par des textes attrayants et en fonction des types textuels mentionnés supra, il est convenable de déterminer deux types de lecture pratiqués au niveau des 2^e et 3^e paliers d'Enseignement Fondamental. Il s'agit de la lecture documentaire et la lecture littéraire.

III.3.1 La lecture documentaire

Nous parlons de lecture documentaire parce qu'il est question d'initier les apprenants dès la 6^eAF à la recherche documentaire en leur apprenant que *lire*, c'est accéder à une écriture en tant que produit d'un travail spécifique. Cette lecture vise à la fois l'acquisition de compétences spécifiques de lecture (pragmatique, stratégique et de compréhension) et la découverte d'informations ou la construction de connaissances nouvelles. Elle est comme la lecture littéraire dans la mesure où les informations se représentent selon diverses expériences que l'apprenti-lecteur mobilise: reformulation, synthèse, transposition (images, représentations graphiques).

Apprendre à lire un tel texte selon Quet, c'est identifier les situations d'énonciation et ses plans (les discours rapportés, notamment dans la presse et leur introduction et présentation graphique) d'une part. D'autre part, c'est étudier les façons qu'ont les auteurs de modaliser leur discours dans la mesure où le texte documentaire laisse peu de place à la subjectivité de son auteur et offre peu de traces de modalités évaluatives. C'est aussi repérer tous les processus de reformulation utilisés par les auteurs de ce type textuel et leur rôle. Chaque apprenant opte ici pour des stratégies personnelles (« appelé », « s'appeler », « c'est-à-dire », l'usage des

parenthèses, des démonstratifs, des appositions, les relations entre mots et images, entre mots et typographie, entre les mots eux-mêmes, les sous-titres). Outre ces définitions, cette lecture désigne la découverte des tournures syntaxiques propres à l'explication de mots ainsi que celle du rôle des tournures passives voire impersonnelles fréquentes dans le texte documentaire. Il est à noter que le repérage du passif est intéressant pour mettre en valeur :

- la structure du texte : comment est-il fait, comment progresse-t-il et s'organise-t-il ?
- le « sens » du texte : de quoi parle-t-il principalement ?
- Quelles sont les informations apportées sur ce thème ?

Au cours de cette lecture, l'apprenant est sollicité dans ses connaissances «*sur le monde et sur le domaine abordé mais aussi dans ses connaissances procédurales* »⁷¹. Cela lui donne une meilleure connaissance de la nature et les moyens de la maîtriser. Les thèmes à lire sont accompagnés des concepts tels que les animaux et l'environnement pour préparer la compréhension des thèmes du temps, de l'espace et de l'histoire. Il est à signaler que la plupart des informations sont extraites :

- des dictionnaires : *Larousse* (6^eAF), *Larousse des jeunes* (9^eAF) ;
- des journaux vulgarisant l'information scientifique : *El- Moudjahid* (6^eAF, 9^eAF) ;
- des revues scientifiques : *Le temps de la découverte* (9^eAF) ;
- des manuels scolaires : *Le livre des sciences naturelles* (7^eAF, 8^eAF) ;
- des ouvrages spécialisés : *Pourquoi et comment ?* (6^eAF), *Les ordinateurs et les robots* (9^eAF), *L'Atlas / Le guide touristique* (9^eAF), *Bijoux et Parures d'Algérie* (8^eAF).

⁷¹ A. JANICOT., (2000) « Comment aider les élèves à mener une lecture documentaire efficace ? », in *Les Actes de lecture : des enfants et des écrits*, n^o 71, p.64.

Après la lecture de ces textes, l'apprenti-lecteur est censé avoir acquis des compétences minimales en cette lecture pour pouvoir mener ultérieurement une recherche documentaire. Étant convaincus de l'importance de ce type de lecture, les auteurs de manuels étudiés visent à préconiser l'exercice de certaines compétences déterminées par Robert :

- l'identification des composantes de la surface scriptographique ;
- la détermination du statut voire de fonction des différents blocs informatifs en adoptant une hiérarchisation d'informations ;
- l'identification des rapports texte-image ;
- la comparaison du contenu aux connaissances antérieures ;
- le repérage des « zones d'incertitude cognitives » ;
- l'accomplissement d'un nouveau travail de lecture pour la sélection de l'information recherchée.

A cet égard, l'apprenti-lecteur est censé opter pour le repérage des indices lui facilitant l'accès au texte informatif qui enrichirait et ferait évoluer le capital de ses connaissances car « *mettre en valeur l'information que l'on veut faire passer suppose une mise en scène, une technique de mise en texte, qui donne envie d'affirmer qu'il faut lire ces textes pour voir comment ils sont faits aussi bien que pour apprendre ce qu'ils nous disent* »⁷².

L'enseignant doit, donc, aider l'apprenant débutant dans sa lecture au cours de laquelle, il rencontre un certain nombre de difficultés que nous citons ci-après.

1. La longueur des phrases rendant difficile la compréhension du texte. ;
2. la présence d'un nombre important de mots techniques (car-ferries (6^eAF), cargos (6^eAF), quincailler (6^eAF), quipu (6^eAF), apiculteur/larves (8^eAF), volcanologie (7^eAF), de dérivés, de termes peu usuels ;

⁷² F. QUET cité in A. JANCOT., (2000), *ibid.*

3. les tournures impersonnelles, les passivations et les nominalisations sont extrêmement fréquentes.

Certains textes documentaires nécessitent une lecture fonctionnelle⁷³ dans la mesure où l'apprenant lit pour :

- ✓ découvrir des informations dont il a besoin (les carnivores, le langage animal, le calendrier musulman/ le calendrier chrétien, les ruines romaines en Algérie, les organes et les caractéristiques de certains animaux domestiques en 6^eAF) ;
- ✓ fabriquer des objets : un ballon, une lampe à l'huile (6^eAF).
- ✓ mener à bien un projet : Appliquer une recette de cuisine (4^eAF), Comment planter un arbre ? (6^eAF), Comment lire un journal ? (6^eAF), Comment élever des lapins ? (8^eAF) ;
- ✓ prendre des notes, activité d'écriture à laquelle l'enseignant doit initier ses élèves dès la 6^eAF.

III.3.2 La lecture littéraire

Apprendre à lire n'est pas seulement devenir lecteur mais aussi avoir des compétences littéraires à partir des textes d'auteurs. En effet, cette expérience de lire des textes littéraires conduit à une expérience scripturale en imitant le support lu qui est majoritairement le récit (narrations, contes). Ce genre textuel crée une rencontre entre les sensibilités de celui qui raconte et le lecteur devant percevoir le texte littéraire comme un document d'observation et d'analyse suscitant l'intérêt dans des contextes historiques, des champs référentiels nouveaux qui est l'une des propriétés du texte littéraire dont le lecteur accède à la lecture par ses lectures antérieures construisant son horizon d'attente.

⁷³ Il s'agit d'une lecture développant la recherche du sens d'un texte fonctionnel (une recette, un mode d'emploi, un reportage, un fait-divers, un guide touristique, un règlement intérieur) que l'apprenant peut trouver dans sa vie quotidienne.

L'intégration de ce type de texte dans les manuels étudiés nous mène à nous interroger sur le concept « lecture littéraire ». Ce terme n'a vu le jour qu'en 1984 sous la plume de Picard⁷⁴ lors d'un colloque à Reims. Il est repris ensuite par les didacticiens lors d'un autre colloque organisé à Louvain-La Neuve en 1995, puis il est contesté à l'aire universitaire après l'apparition du premier numéro de la revue *La lecture littéraire* de Jouve pour faire son entrée aujourd'hui dans les revues didactiques.

Pour la définir, nous optons pour la définition de Rouxel consistant à « lire littérairement un texte littéraire »⁷⁵ dans la mesure où elle concerne le lien du texte et de sa réception. Elle confère au texte son caractère littéraire tout en étant « un ensemble de pratiques dont les enjeux engagent, au-delà d'une conception de la lecture, une vision du sujet-lecteur »⁷⁶. C'est à ce dernier, confronté à une situation de communication différée, de construire seul une signification à partir de ce qu'il a sous les yeux en étant sensibilisé aux spécificités de cette lecture qui :

- engage l'apprenti-lecteur dans un processus interprétatif mettant en jeu culture et activité cognitive ;
- est sensible à la forme dans la mesure où cette sensibilité s'exprime chez l'apprenti-lecteur lorsqu'il sait sentir la caresse des mots et leur beauté dans différentes formes (fables, comptines, poèmes) ;
- est lente et marquée des pauses ou des relectures permettant de savourer le texte.
- fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier ;
- suscite le plaisir chez le lecteur parce qu'elle joue sur ses références voire ses savoirs tout en étant un lieu d'apprentissage.

⁷⁴ A. ROUXEL., (2002), op. cit.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

Ayant ces caractéristiques, la lecture littéraire peut remplir dans le cadre de l'Enseignement Fondamental les fonctions citées ci-dessous.

- Nourrir et stimuler l'imaginaire de l'apprenti-lecteur quel que soit le genre du texte (poésie, récit, bande dessinée, fable) car tout texte a pour mission de donner à chaque apprenant « *les moyens d'enrichir et d'affiner la sensibilité et de développer sa personnalité* »⁷⁷.
- Établir des liens entre la culture scolaire et l'habitus privé des apprenants voire aiguïser le plaisir de la lecture individuelle et susciter chez eux non seulement une réflexion personnelle mais l'envie même d'écrire pour la simple raison que les contenus proposés « *[frappent leur] imaginaire et la sensibilité de générations d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formation* »⁷⁸.
- Contribuer à faire de l'apprenant dès le 2^e palier un être qui « *s'engage sur la voie de la responsabilité qui n'est ni servilité passive ni irrespect débridé* »⁷⁹ au moyen des contes proposés.
- « *Avoir des fins de culture générale et accroître le lexique et la syntaxe de l'apprenant* »⁸⁰ surtout au 2^e palier où l'élève perçoit le texte littéraire comme un texte informatif car son savoir encyclopédique dans la culture étrangère n'est pas suffisant pour le percevoir en tant que littéraire.

De ce qui précède, il est loisible de dire que les textes à l'école fondamentale constituent une source documentaire primaire et la réflexion sur leurs lectures est

⁷⁷ M. CASTELLANA., (2001), op. cit., p.28.

⁷⁸ S. RIGNAULT et P. RICHER cités in B. FIQUET (2009), « Les stéréotypes dans les manuels scolaires », p.4 sur le site <http://www.adequations.org/spip.php?article1247>, consulté le 02/05/2010 à 20h00.

⁷⁹ P. JOOLE., (2006), op.cit., p.271.

⁸⁰ C. ORIOL-BOYER citée in A. GHELLAL., (2006), *Didactique des textes littéraires ou littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE* (thèse de doctorat), université d'Oran Es-Senia, Algérie, p.122.

au cœur de toute réflexion sur les manuels car *lire* fait partie du métier de l'apprenant. Pour mener à terme cet acte, nous mettons en lumière les nombreuses recherches menées sur la lecture. Nous visons par là les travaux des théoriciens de la réception Jauss, Iser et Eco.

Pour Jauss, le lecteur s'approprie le texte en l'inscrivant dans un nouveau champ référentiel défini par ses propres références culturelles, c'est-à-dire que le lecteur accède à la lecture par ses lectures antérieures qui construisent et meublent son horizon d'attente.

Pour Iser, la lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve.

Quant à Eco, l'acte de lire est conçu comme coopération interprétative. Il souligne que tout texte est destiné à être actualisé et que l'auteur prévoit un lecteur-modèle capable de coopérer à cette actualisation dans la mesure où l'auteur présuppose la compétence de son lecteur-modèle et il l'institue à l'aide d'indices livrés dans le texte.

En guise de synthèse, les trois théoriciens se basent sur le lecteur et le texte dans l'acte de lire qui le qualifient de littéraire. Cette dernière notion demeure problématique parce que *lecture littéraire* est toujours en quête de définition. Pour Eco et ses prédécesseurs, elle désigne

« lire littérairement un texte littéraire [mais pour notre part, nous partageons la définition de Yves Reuter affirmant] en 1995 qu'on peut lire littérairement des textes littéraires et non littérairement des textes non littéraires mais réciproquement, on peut lire non littérairement des textes littéraires et littérairement des textes non littéraires »⁸¹.

⁸¹ A. ROUXEL., (2002), op. cit.

Le texte, quel que soit son type, est un objet de l'acte de lire. Cette lecture, qu'elle soit littéraire ou documentaire a trois composantes dévoilées dans les lignes qui suivent.

III.3.3 Les composantes lectorales

Durant l'acte de *lire*, trois opérations cognitives sont mobilisées ; il s'agit de la concaténation, le rappel et la sélection tabulaire qui varient selon le type du texte et la culture de l'apprenti-lecteur.

- La concaténation et contiguïté consistant à mettre en rapport des éléments contigus qui s'effectuent aux différents niveaux du fonctionnement du langage : littéral, morphologique et symbolique. Cette conformité du matériau verbal conduit l'apprenant à améliorer sa vitesse de lecture entre la 4^eAF et la 5^eAF grâce au montage syllabique et les gammes de mots. Cela permet à l'apprenti-lecteur de reconnaître un mot sans lire toutes les lettres grâce à son initiale ou même quelques traits caractéristiques. Il peut même le situer grammaticalement et anticiper la nature des mots qui suivent. Mais à partir de la 4^e séance de lecture en 4^eAF, la phrase n'est pas tout le texte c'est pourquoi à force d'entraînement, on permet à l'apprenti-lecteur d'effectuer des opérations de concaténation de plus haut niveau (rapport entre le titre et le texte, entre les paragraphes, entre les extraits composant les textes suivis).
- Le rappel faisant de la lecture une activité qui « exige [la récupération] des informations données en amont et qu'on les combine avec celles trouvées en aval »⁸². Ces informations peuvent renvoyer l'apprenti-lecteur à un

⁸² Ibid.

personnage (personnages des livres des 4^eAF et 5^eAF), une intrigue, un espace (conquête spatiale : 6^eAF et 7^eAF), une durée ou une configuration symbolique. Le rappel s'effectue aussi lorsque l'apprenant situe l'appartenance d'un texte à un type ou à un genre. Aussi les textes sur Isiakhem, Mozart, La grande maison, La guerre d'Alger fonctionnent en complémentarité avec des informations diffusées à la radio ou la télévision.

- La sélection tabulaire désignant « *le déploiement dans l'espace et la mise en évidence simultanée de divers éléments susceptibles d'aider le lecteur à s'orienter dans la masse textuelle* »⁸³. Au cours de cette opération, l'apprenti-lecteur visualise puis identifie les articulations du texte et sélectionne rapidement l'information qui l'intéresse tout en pouvant moduler sa lecture et retourner en arrière. Il peut aussi faire appel à cette opération lorsqu'il fait la synthèse ou le résumé d'un texte.

Bref, les textes quelles que soient leur catégorisation voire leurs lectures demeurent des ressources que l'apprenant doit apprendre à mobiliser pour construire son savoir scolaire primaire et des méthodes de travail. Après avoir acquis cette compétence encyclopédique lui permettant d'établir le rapport entre le cognitif, le symbolique et le social, l'apprenti-lecteur est appelé à se servir de l'écrit, de sa lecture et de son écriture. Comprendre et produire des textes mobilisent « *des souvenirs, des connaissances construites sur le monde* »⁸⁴ et des savoirs sur la langue. Ces moments de traitement des informations et d'écriture sont un lieu d'élaboration de connaissances. Tout savoir contenu dans le texte à lire serait mobilisé lors de la compréhension et de la production d'un nouveau texte. Ce qui est l'objet de

⁸³ Ibid.

⁸⁴ N. BOUDECHICHE., (2008), op.cit., p.96.

littératie. Le chapitre suivant nous dévoilera si les textes proposés, contiennent des indices d'activités langagières et intellectuelles et s'ils suscitent des compétences littéraciues.

CHAPITRE IV

*PRATIQUES LANGAGIÈRES
AU SERVICE DE LA
LITTÉRATIE*

« Il n'y a du savoir que pour un sujet engagé dans un certain rapport au savoir ».¹

A l'ère du numérique et contrairement aux apprenants à qui s'adressaient les manuels-corpus, ceux de nos jours vivent une expérience avec l'écrit et en entrant à l'école, ils possèdent déjà un niveau de littératie. Quant à ceux bénéficiant de l'enseignement fondamental, ils étaient appelés à découvrir les fonctions de l'écrit dont chacune privilégie un type de support, un type de mise en page et un champ sémantique déterminé. Il est à rappeler que la découverte de ces fonctions commence par la lecture mais cette sensibilisation sera intensifiée par la suite à travers des activités lectorales et scripturales visant la prise de conscience de l'omniprésence de l'écrit dans l'environnement des jeunes apprenants et de celle de la compréhension des textes écrits. Ces activités scolaires font l'objet de la littératie faisant appel tant aux habiletés de base tel que le décodage et le vocabulaire qu'aux habiletés plus complexes à savoir la compréhension des textes, l'analyse et la pensée critique.

- Quelle place accordée donc à la littératie via les manuels de français à l'école fondamentale en Algérie ?
- Qu'est-ce que les apprenants sont-ils censés apprendre de leur expérience scolaire avec l'écrit ?

¹B. CHARLOT., (1997), p.70.

- Les textes leur sont proposés servent-ils à faire comprendre aux apprenants la manière dont s'articulent les diverses compétences langagières liées à l'usage de l'écrit, de la lecture et de l'écriture ?
- Transmettent-ils des compétences et des usages de l'écrit outre la compétence encyclopédique traitée dans le chapitre précédent ?

A ces interrogations et à d'autres, notre présent chapitre tentera d'apporter des réponses.

« L'apprentissage de l'écrit », connu sous le nom de littératie n'est que la traduction du mot anglais « literacy ». L'adoption de ce terme a été faite dans la sphère des recherches sur l'apprentissage de l'écrit, sur le développement des processus cognitifs spécifiques à la lecture et leur transmission sociale et culturelle de base. Or les fonctions cognitives de l'écriture soulignées par Chiss et connues sous le nom de l'entrée dans l'écrit constituent l'entrée dans une culture de l'écrit selon les propos de Fijalkow et *al.*². C'est pourquoi la pédagogie voulue à travers ces manuels consiste à transmettre l'écrit et ses pratiques à l'école beaucoup plus qu'ailleurs avant l'ère d'Internet. Dans les années quatre-vingt, l'écrit est considéré en tant que médium par excellence des échanges sociaux quelle que soit leur visée : littéraire ou fonctionnelle alors qu'aujourd'hui, l'image et le son disposent d'un statut équivalent à celui de l'écrit grâce aux progrès de la technologie. Avant de mettre en lumière les enjeux littératiques dans les manuels-corpus, un retour sur la définition du terme « littératie » est essentiel dans les lignes infra.

² J. FIJALKOW et *al.*, cités in C. BARRE-DE MINIAC et *al.*, (2004), op. cit., p. 12.

IV.1 Littératie : histoire et définition d'un concept

En ce qui concerne la naissance du mot littératie, le premier dictionnaire anglais de Johnson (1755) indique que « *plusieurs auteurs s'accordent pour admettre que illeteracy et litterate apparaissent avec plus ou moins de parcimonie dans les dictionnaires du XIX^e siècle* »³. C'est avec ces termes anglo-saxons que voit le jour pour la première fois le terme « *litteracy* » forgé sur « *illiteracy* »⁴ et c'est ainsi que ces premières occurrences remontent au XIX^e siècle⁵. C'est également à cette période que *litterate* étant le synonyme de *educated* (cultivé) ou *learned* (savant) doté d'un nouveau sens consiste à « *être capable de lire et d'écrire* »⁶ et continue à s'étendre tout associé à d'autres domaines : *economic literacy*, *computer literacy*⁷. Son adoption en français se traduit par sa graphie francisée, ce qui provoque des controverses. Nina Catach trouvant que *littéracie* est un terme « *qui ne faisait pas français* »⁸ préfère le remplacer par *littératie*. Notre second exemple est Pierre Georges, le célèbre billettiste du Monde évoquant ironiquement « *la méfiance que lui [inspire] le terme* »⁹. Son usage est tant explicite dans les ouvrages et les articles spécialisés diffusés dans le monde francophone sur la recherche en lecture. Depuis les années 2000, on l'utilise dans les milieux de l'éducation des adultes dans le contexte de rénovation du curriculum alors qu'on veut renouveler la conception de l'alphabétisation. L'usage limité du concept de littératie en français lui permet de conserver le sens spécifique de « *l'ensemble de rapports d'une personne à l'écrit dans une société donnée* »¹⁰, ce qui mène à son introduction dans le domaine de recherche en didactique de la

³ C. BARRE-DE MINAC et al., (2004), *ibid.*, p. 24.

⁴ D. BARTON cité in *ibid.*

⁵ D. KELLER-COHEN cité in *ibid.*

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, p.25.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ R. PIERRE cité in G. BOISVERT (2003), « *Éveil à l'écrit et littératie familiale* », sur le site http://resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/eveilecrit_et_litteraciefamiliale.pdf, consulté le 24/12/2011 à 22:00.

langue écrite. Si en anglais, le terme désigne l'apprentissage de la lecture ou encore des connaissances dans un domaine comme dans l'expression "computer literacy", les premières utilisations du terme réfèrent à l'utilisation de la lecture et de l'écriture dans un contexte donné. Pour Teale¹¹, l'interaction sociale est la clé du développement de la littératie qui s'utilise aussi pour marquer que « *devenir lettré dépasse l'apprentissage d'habileté à lire et à écrire et implique de s'inscrire dans une culture de l'écrit et d'en adopter les pratiques* »¹².

Dans un souci de définir le terme, nous citons parmi les tentatives sérieuses celle de Venezky sous un angle restreint désignant « le décodage/ encodage » et sous un angle large consistant en « *le passage de la compréhension au raisonnement, aux représentations, aux jugements personnels* »¹³. Cela montre que le concept a été revendiqué et imposé par plusieurs travaux qui ne considèrent pas la littératie en tant que « *façon de lire et d'écrire mais en tant que l'application de cette connaissance à des objectifs différenciés dans des contextes spécifiques* »¹⁴ qualifiant le terme littératie du général et du spécifique à la fois. Il est général dans la mesure où il intègre lecture et écriture de même que certains aspects du langage oral dont le métalangage utilisé pour parler de l'écrit. Il est spécifique parce qu'il concerne l'usage de la langue et non pas les connaissances spécialisées dans un domaine. Bien que des connaissances spécifiques à un domaine soient nécessaires pour comprendre un énoncé oral ou écrit dans ce domaine, le concept de littératie permet d'isoler ce qui relève de la langue et ce qui est influencé par ces connaissances. L'introduction dudit concept se répercute dans la perspective didactique et les visées pédagogiques rattachées à l'enseignement de l'écrit. Cette conception didactique doit offrir des activités

¹¹ W. TEALE cité in G. BOISVERT., (2003), *ibid.*

¹² S. DE CASTEL et A. LUKE cités in *ibid.*

¹³ R. L. VENEZKY cité in C. BARRE-DE MINAC., (2004), *op. cit.*, p.28.

¹⁴ S. SCRIBNER et M. COLE, W. TEALE, S. B. HEATH, B. V. STREET, D. BARTON, D. A. WAGNER et al, S. B. NEUMAN et D.K. DICKINSON cités in *ibid.*, p. 29.

d'apprentissage adressées à toutes les dimensions de la relation de la personne avec l'écrit et également tenir compte de la place et du rôle de l'écrit dans une société donnée. C'est dans ce contexte qu'on vise à faire acquérir par les apprenants à la fois les stratégies de compréhension de message et celles de l'utilisation formelle du code en vue de pouvoir s'adapter à leur environnement en assimilant de nouvelles connaissances et étant capables de résoudre des problèmes ou créer de nouvelles connaissances¹⁵. De ce fait, se développe la littératie par une appropriation de l'écrit à travers une variété de pratiques impliquant l'écrit pour réfléchir, pour communiquer, pour conserver des informations en mémoire. Elle met également « un ensemble de compétences de base linguistiques et graphiques au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles »¹⁶.

Le concept en question est de plus en plus utilisé dans la littérature entourant le domaine de l'alphabétisation. La littératie, dépassant sa première définition traditionnelle centrée sur la lecture et son apprentissage, se réjouit de deux autres définitions. Sa seconde définition fondée sur la lecture également met l'accent sur le sens. Enseigner à lire, dans ce cadre, consiste à présenter à l'apprenti-lecteur des écrits courts, du niveau de la phrase ou du texte appelés les acquisitions globales lui permettant de reconnaître et comprendre les écrits ou parties d'écrits ainsi travaillés tel ce qui est adopté en 4^eAF et 5^eAF. Quant à sa troisième définition, elle consiste à considérer que la littératie est l'entrée dans l'écrit ou dans la langue écrite en se focalisant sur l'objet à apprendre et l'activité à maîtriser à la fois. Concernant la langue en tant qu'objet à apprendre, elle est loin d'être conçue comme un ensemble de correspondances grapho-phonétiques (définition 1) ou comme un ensemble de mots (définition 2) mais comme la langue écrite en totalité sous ses différents aspects. C'est tout un système langagier qui lui est présenté sous la notion

¹⁵ R. PIERRE cité G. BOISVERT., (2003), op.cit.

¹⁶ C. BARRE-DE MINIAC., (2004), op. cit., p.31.

du langage entier ¹⁷ favorisant la confrontation de l'apprenti-lecteur à des écrits complets sans être artificiellement réduits par les choix théoriques du pédagogue. C'est cette troisième conception pour laquelle opte l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture à l'Ecole Fondamentale en Algérie.

En reprenant tout ce qui précède, on peut dire que la notion de littératie renvoie à un savoir qui dépasse le savoir-lire pour inclure le savoir-écrire. Ses types et ses niveaux chez l'individu se définissent par sa capacité à maîtriser l'écrit afin de penser, communiquer, acquérir des connaissances, résoudre des problèmes, utiliser les technologies de l'information et de la communication, réfléchir sur son existence, partager sa culture et se divertir. De ce fait, la littératie prend en charge toutes les activités qui mènent à apprendre à lire et à écrire y compris celles ayant lieu en dehors du cadre scolaire. Elle se distingue de l'alphabétisation par le fait qu'elle englobe autant les jeunes d'âge scolaire que les adultes. Dans notre étude, nous adoptons pour la définition du concept celle de Jaffré¹⁸ la considérant comme la socialisation aux pratiques de l'écrit et la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

IV.2 Niveaux de littératie

Être compétent en littératie, c'est être capable de produire le sens des textes lus. Cela correspond à « *la capacité de comprendre, d'utiliser et de traiter l'information écrite nécessaire pour bien fonctionner en société, réaliser des objectifs personnels, développer ses compétences et acquérir des connaissances* »¹⁹.

¹⁷ C. WEAVER cité in *ibid.*, p.56.

¹⁸ J. P. JAFFRÉ cité in M-A. LORD., (2008), *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants* (Mémoire de maîtrise), université de Laval, Québec, p.10.

¹⁹ L. KADI., (2009) « Introduction de la littéracie et des contextes », *Synergies Algérie n°6*, Algérie, p.15.

Quant à ses niveaux, la littératie s'identifie en cinq niveaux ainsi :

- Niveau 1 correspondant à l'école primaire où le jeune enfant apprend à lire et à écrire voire commence à utiliser l'information écrite.
- Niveau 2 correspondant au collège où l'apprenant est censé se servir des textes simples présentés clairement et dans lesquels les tâches à accomplir ne sont pas trop complexes. Elle permet à l'apprenant de réagir seul dans la vie quotidienne avec les compétences lectorales qu'il possède.
- Niveau 3 correspondant au lycée où l'apprenant est appelé à bien lire même s'il peut être limité dans l'accomplissement des tâches plus complexes.
- Niveaux 4 et 5 correspondant au niveau post-bac où les capacités sont plus élevées au point de pouvoir manipuler plusieurs sources d'informations à la fois ou résoudre des problèmes complexes. A ce niveau, la littératie désigne « la capacité à comprendre et utiliser les textes littéraires et scientifiques, à les intégrer dans sa propre pratique et son comportement personnel et social »²⁰.

Après avoir exposé les définitions attribuées au terme littératie, nous aboutissons à nous interroger sur les pratiques lectorales et scripturales proposées dans les manuels-corpus en vue de voir dans quelle mesure ces dernières contribuent à l'acquisition des compétences en littératie. Les lignes qui suivent laisseront lire les activités comme des indices susceptibles d'aider l'apprenant à accéder au sens (lecture) ou à coder du sens (écriture) dans la mesure où le concept en question tient compte de toutes les activités menant à apprendre à lire et à écrire. Il est à mentionner que ce terme est associé aujourd'hui à l'acquisition des concepts de l'écrit et à la maîtrise des mécanismes de décodage²¹. De ce fait, s'il signifie

²⁰ Voir le lien <http://fr.wikipedia.org/wiki/litt%C3%A9ratie>, consulté le 15/09/2010 à 15:30.

²¹ R. PIERRE cité G. BOISVERT., (2003), op.cit.

« l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles, les dimensions de cet usage incluent en particulier dans les institutions éducatives les formes de la constitution et de l'appropriation des savoirs, les techniques requises pour ce faire et la maîtrise des espaces graphiques, l'ensemble de ce que Goody nomme souvent "une technologie de l'intellect"²².

Il est à signaler que le savoir n'est pas seulement des mots dans un manuel ou dans la tête d'un apprenant, il se crée à partir d'activités dans une interaction située dans des contextes différents. Ces activités feront l'objet des sections qui suivent.

IV.3 Pratiques lectorales et compétences littéraciques à installer

Pour définir la lecture, nous partageons dans cette section la définition de Downing et Fijalkow²³ la considérant comme un savoir-faire et non pas comme un savoir. Savoir-lire dans ce cadre sera l'accomplissement d'un ensemble d'opérations favorisant la compréhension et l'interprétation convenable d'un texte écrit. Avant d'exposer les pratiques lectorales proposées dans les manuels-corpus, il est nécessaire d'énumérer les compétences attendues en lecture au terme du deuxième cycle de l'enseignement fondamental. Il s'agit, au fil de trois ans, de :

- Faire acquérir à l'apprenant des techniques et des comportements de lecteur autonome.
- Passer d'une lecture scolaire à des activités fondées sur la fonction sociale de la lecture.

La progression adoptée est la suivante :

- Lire consistant à maîtriser des mécanismes de base de la lecture aux fins de compréhension.

²² J-L. CHISS., (2011) « Littératie et didactique de la culture écrite » sur le site www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Chiss.pdf, consulté le 12/11/2011 à 9:30.

²³ J. DOWNING et J. FIJALKOW., (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat, p.55.

- Lire mieux consistant à améliorer la qualité de lecture par le perfectionnement des techniques de décodage et l'amélioration de la vitesse de lecture.
- Lire différemment consistant à s'adapter à la situation de lecture.

Quant à celles attendues au terme du troisième cycle, il s'agit de :

- Identifier les différents types de textes à partir de leur image et de leurs spécificités linguistiques (récits, écrits fonctionnels).
- Retrouver l'enchaînement des événements dans un récit et découper convenablement un texte en parties (compétence discursive).

Moirand définit la compétence de lecture en tant que « *capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome* »²⁴ et pour doter les apprenants de cette compétence ainsi que répondre à leurs besoins, les auteurs de manuels étudiés leur proposent une série d'activités lectorales faisant l'objet des lignes suivantes.

IV.3.1 Lire au cycle primaire

Commençons par les activités de l'école primaire où la méthode adoptée dans le manuel de 4^eAF amène l'apprenant à connaître la page de lecture à travers les premières pages représentant la phase globale et permettant la rencontre répétée avec l'écrit qui aide au développement de connaissances que l'apprenant acquiert implicitement et en particulier les mots qui reviennent souvent en vue d'être appris

²⁴S. MOIRAND., (1979), op. cit., p.22.

par cœur et imprimés dans sa tête. Confronté aux lettres, il fait face avec deux types d'informations : leurs noms et leurs sons.

Pour maîtriser les mécanismes de la combinatoire, on y insiste sur la correspondance son/graphème étant la colonne vertébrale des manuels de 4^eAF et 5^eAF qui visent à mémoriser les correspondances grapho-phonétiques du français. Cela commence par la présentation des phrases-clés en liaison avec les séances du langage ayant pour but la constitution d'un stock de mots-clés (noms, verbes, prépositions) dont on utilisera les propriétés combinatoires pour composer des textes. Il s'agit de diviser la phrase d'étude en mots puis en syllabes puis en phonèmes. Les sons du jour écrits en couleur rouge affirment la croyance d'une transposition automatique disant que « *si les [apprenants] connaissent les trois savoirs assignés à l'étude de la langue : ponctuation, orthographe et vocabulaire, ils n'auraient pas de problèmes dans leurs écrits* »²⁵. L'apprenti-lecteur est appelé ensuite à identifier la présence d'un tel phonème dans une série des mots indépendamment de sa position, de son contexte ou de son orthographe (3^e séance en 4^eAF, les gammes en 5^eAF). Cela s'appelle *la connaissance métalinguistique*²⁶ sensibilisant le jeune apprenant au principe alphabétique. A partir de la page 10, l'apprenant est censé associer graphèmes-phonèmes en 4^eAF afin de connaître les mots. Cette compétence est liée à la conscience phonologique continuant à se développer à travers les comptines, les histoires racontées et les gammes en 5^eAF. Cette conscience est également influencée par l'accroissement du vocabulaire²⁷.

²⁵ C. BARRE-DE MINAC., (2004), op. cit., pp.327-328.

²⁶ C. CAFFIEAUX., (2012) « Comment aider les enfants à entrer dans la culture de l'écrit à l'école maternelle ? », sur le site <http://www.ligue-enseignement.be/default.asp?VDOCID=829>, consulté le 11/05/2012 à 23:18.

²⁷ P.O.TABORS, D.E. BEALS et Z.O.WEIZMAN et C-E. SNOW cités in S. BURNS, L. ESPINOSA et C-E. SNOW., (2003) « Début de la littérature, langue et culture : perspective socioculturelle », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°1, p.82.

Le découpage syllabique et les mots illustrés ainsi que les gammes favorisent l'apprentissage des connaissances reliées à l'écrit, les structures et les concepts de l'écrit et les lettres de l'alphabet²⁸. Nous empruntons du *Dictionnaire de didactique des langues* la définition de combinatoire conçue comme « un réseau de compatibilité entre certaines unités ou certaines classes d'unités linguistiques qui rend possible leur mise en relation lexicale, syntaxique et sémantique »²⁹. Ces trois types de rapport donnent trois types de déchiffrement voulus. Il s'agit de :

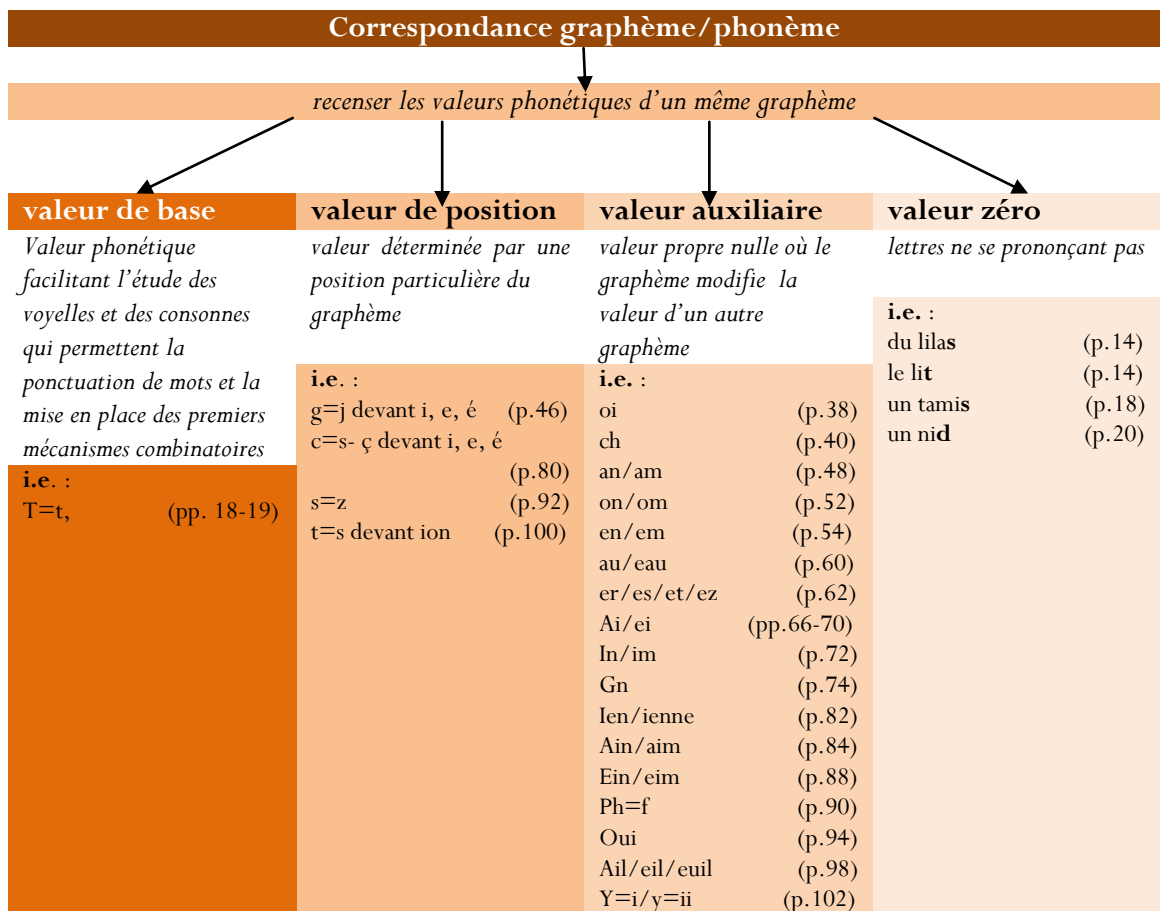
- Déchiffrement lexical consistant, d'une part, en la connaissance intuitive des règles de combinaison des lettres en syllabes et des syllabes en mots. D'autre part, en l'installation de mécanisme d'anticipation graphique (4^eAF) ➡ Lire.
- Déchiffrement syntaxique consistant à connaître les schémas permettant de lier les mots en phrases (5^eAF) ➡ Lire mieux.
- Déchiffrement sémantique désignant l'identification des éléments porteurs de sens et l'installation de mécanismes d'anticipation sémantique (6^eAF) ➡ Lire différemment.

En s'appuyant sur la méthode syllabique, on insiste durant les trois premières séances de lecture³⁰ sur l'existence de correspondances entre les unités élémentaires de la langue orale (les phonèmes) et celles de la langue écrite (les graphèmes) avec tout ce qui découle de cette correspondance comme le montre le schéma ci-après.

²⁸ P.O. TABORS et E. SNOW cités in *ibid.*

²⁹ R. GALISSON et D. COSTE cités in A. AMIR., (1994-1995), *Digrammes pour la lecture*, Alger : O.N.P.S, p. 64.

³⁰ Les quatre séances de lecture en 4^eAF sont : l'identification du son, le montage syllabique, les mots illustrés et la lecture courante.

Figure 11 : Les valeurs des graphèmes³¹

La pratique de ces combinaisons et la connaissance des valeurs des graphèmes favorisent la maîtrise du code graphique en combinant des lettres et des sons pour former des syllabes et en combinant ces dernières pour former des mots connus dont les apprentis-lecteurs doivent connaître l'identité alphabétique après les avoir épelés. En oralisant les messages écrits, l'apprenant est censé saisir leur début et leur fin sans oublier que les phrases d'acquisition lui permettent de reconnaître globalement leurs types.

³¹ Schéma adapté de deux schémas élaborés par A. AMIR, op. cit., pp. 67-68.

Les lectures courantes sensibilisent les apprenants aux marques du dialogue (tirets, changement d'interlocuteurs) avant même que Van Grunderbeek³² recommande en 1994 que les textes présentés aux débutants soient courts et que la totalité des mots contenus soient connus à l'oral. La sensibilisation est même faite à la forme négative (4^eAF, p.31) et à l'idée du nom et du verbe lors de repérage de l'accord sujet/verbe (4^eAF, pp. 40-41-43-44-45). Le glossaire composant les dernières pages du manuel de 4^eAF (pp. 121-125) ainsi que la première page de celui de 5^eAF sensibilisent les apprenants à l'alphabet.

Pour améliorer la prononciation, la réalisation de liaison repose sur une technique qui s'apprend avec les supports de la lecture depuis la 4^eAF durant les quatre séances de lecture ainsi que les gammes en 5^eAF dans le but de sensibiliser les apprenants à deux de leurs types.

1. Des liaisons obligatoires :

- entre le déterminant et son nom (4^eAF, pp.56-57) ;
- entre le nom et l'adjectif qualificatif qui le précède (5^eAF, pp.23-42-67) ;
- entre le pronom personnel et son verbe (5^eAF, pp.5-15) ;
- dans l'inversion verbe/sujet (5^eAF, pp.6-59) ;
- dans les locutions figées « 5^eAF : *de moins en moins* (p.33), *tout à coup* (p.39), *tout à l'heure* (p.40), *de temps en temps* (p.76), *de plus en plus* (p.77) ».

A force d'insister sur ce type de liaison en le mentionnant en couleur, l'apprenant prendra conscience de fait que l'omission d'une telle liaison se considère comme une erreur de prononciation.

2. Des liaisons interdites

³²A. EL BINA, « Stratégies de lecture en classe d'accueil », sur le site <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes/strategielect.pdf>, consulté le 12/09/ 2010 à 16:30.

- après « et » ;
- devant un mot commençant par un « h » aspiré « 4^eAF (pp. 56), 5^eAF (pp.49-103) » ;
- entre un nom au singulier et son verbe (5^eAF, p.156) ;
- après certains mots terminés par deux consonnes dont une seule est sonore « 5^eAF : *il dort encore* (p.6), *il part en car* (p.6) ».

Le signe d'interdiction marqué dans les exemples du manuel sensibilise les apprenants au fait que la pratique d'une telle liaison passe pour une erreur. Les mots sont porteurs d'informations, ce qui élargit leur connaissance du monde tel est l'objectif de la troisième séance de lecture en 4^eAF sans oublier que le choix des mots illustrés vise leur lisibilité si nous nous référons aux conclusions de Richaudeau³³ dans ses expériences de lisibilité pour l'intérêt d'un apprentissage initial de la lecture et qui portent sur le fait que les mots de trois lettres sont mieux mémorisés que ceux de cinq ou six lettres ainsi que les mots vivants et les mots concrets sont mieux mémorisés que les mots abstraits et c'est ce qui est adopté dans les manuels de 4^eAF et 5^eAF. En fin de 4^eAF, l'apprenant est censé se construire à la lumière de son expérience avec l'écrit son propre bagage référentiel lui permettant l'appréhension de son environnement et de son monde.

La lecture orale des textes plus longs en 5^eAF permet aux apprenants de saisir l'enchaînement des faits et de reconnaître l'idée principale voire de s'identifier aux personnages dans les passages-dialogues alors que la lecture des poèmes ou des textes à lire puis à dire a pour objectif de repérer les signes de ponctuation afin de lire avec l'intonation juste après avoir appris en 4^eAF à lire à haute voix et sans trébucher. On leur demande par la suite d'anticiper le sens d'un texte à partir de son image et de son titre.

³³F. RICHAUDEAU cité in A. AMIR., (1994-1995), op. cit., p.122.

Au terme de la 6^eAF, les activités lectorales qui leur sont proposées les entraînent à :

- Répondre lors de la séance du langage-élocution à des questions reconstituant la trame des textes lus.
- Chercher un mot dans le dictionnaire en leur faisant comprendre que le dictionnaire ne leur apprend pas seulement l'orthographe mais il énumère les significations sur un mode standardisé et les définitions de dictionnaires deviennent par la suite la norme et le repère pour se défendre lors d'une discussion.
- Faire une lecture sélective dans un texte documentaire en vue de repérer les informations qui y sont données.
- Lire expressivement un texte connu et travaillé en classe.
- Distinguer les divers supports d'écrits (romans, articles de presse, bandes dessinées, monographie).
- Interpréter les rapports introduits par les idées secondaires et établir des relations avec le déjà lu.
- Dire un texte après l'avoir lu (un texte sous les yeux).
- Réciter voire déclamer un texte de mémoire.
- Lire en prenant des notes (relevés de mots, relevés de phrases, titrage de paragraphe). Ce qui sensibiliserait les apprenants et les entraînerait à noter ultérieurement l'heure d'un rendez-vous, consulter le programme de télévision, explorer les petites annonces dans le journal.
- Retrouver le plan d'un texte.
- Prolonger la lecture par des activités sur le texte (reconstituer le texte à partir du plan et exprimer son avis sur le texte).

IV.3.2 Lire au cycle moyen

A l'arrivée au cycle moyen, les apprenants sont censés disposer en mémoire d'un lexique orthographique abondant facilitant la compréhension. Le contact avec un large éventail textuel au moyen initie les apprenants à faire des rapprochements entre la littérature scolaire, associée à la salle de classe ainsi que les textes et les formes de littérature qu'ils rencontrent dans tous les aspects de leur vie. C'est pourquoi le choix des textes est focalisé sur des textes courants et littéraires appuyant l'apprentissage dans toutes les matières (récits, messages publicitaires, textes explicatifs, poèmes, procédures).

Au terme de la 7^eAF, une liste d'activités lectorales est proposée aux apprenants leur demandant de :

- Répondre à des interrogations totales (p.34) et partielles sur le texte lu (p.5).
- Reformuler en utilisant différents modes de communication verbaux (présenter un musicien apprécié en s'inspirant du texte support, p.8).
- Résumer oralement un récit (pp. 102-104).
- Donner son point de vue à propos d'un personnage dans un récit (p.27). Ce qui initie les apprenants à la littérature critique en leur faisant prendre conscience que ces textes sont des constructions et moyens pouvant influencer positivement, renseigner, ouvrir sur le monde ou négativement lorsqu'ils trompent et aveuglent le lecteur.
- Donner leurs impressions après la lecture (p.90). Cela les aide à réaliser spontanément des liens entre les personnages en disant (c'est comme..., c'est le contraire de...), ce qui les conduit par la suite à faire des liens ou

une distinction entre des textes, des illustrations et des livres en s'entraînant à la mémorisation et au réinvestissement des références.

- S'identifier à un personnage (p.102 : que faire à sa place ?).
- Lire une bande dessinée et connaître les éléments qui la composent (p.189).
- Connaître la mise en page d'un article de presse (pp. 207-208-210).
- Acquérir des actes de paroles dont ils se servent dans leur vie quotidienne « appeler quelqu'un pour informer ou s'informer (pp.45-49), présenter des jeux où le ballon se joue avec les mains (p.127) ».
- Maîtriser les critères d'identification des types de supports (médiatiques, récits, littéraires, affiches, notices et autres écrits fonctionnels).
- Séquentialiser un texte.

Après avoir effectué les tâches précitées, les apprenants sont invités à en accomplir d'autres au terme de 8^eAF. Il s'agit de :

- Saisir implicitement la structure d'un conte (p.3).
- Exploiter une interview en sélectionnant l'information utile, en prenant des notes et en agissant en fonction de l'information recueillie en vue de les inciter à la lecture documentaire. Cela préfigure les exercices de 9^eAF portant sur l'élaboration d'une fiche d'enquête où il faut interviewer et présenter des informations.
- Connaître la description d'un objet technique (pp.33-35).
- Lire oralement une bande dessinée en s'appropriant les personnages (pp.46-47-48).
- Lire un schéma (titres, annotations, pp.56-57) et l'interpréter (pp.60-61).
- Lire un texte documentaire accompagné d'un schéma explicatif (p.58).

- Lire une énigme policière (p.73) consistant à anticiper et à élaborer des hypothèses voire de rechercher des informations se transformant en indices mis en relation pour vérifier les hypothèses avancées.
- S'entraîner à la lecture des romans à travers des nouvelles à découper en parties (pp.90-97).
- Lire une description d'une activité humaine (pp.78-79) en exposant les différentes étapes de fabrication d'un objet artisanal (pp.80-81-82).
- Faire la distinction entre la description postée (p.105), caractérisée par l'emploi des verbes de perception et des repères spatiaux, et la description itinérante (p.107) caractérisée par l'emploi des verbes d'action et des repères spatiaux débouchant sur l'élaboration du schéma de description.
- Lire un reportage et connaître ses caractéristiques (p.117) ainsi que son contenu à travers les questions (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?).
- Lire et connaître la structure d'une lettre personnelle (en-tête, corps, formule finale, signature) et l'identification de son expéditeur, son destinataire et son intention.
- Lire un exposé oral et connaître ses caractéristiques (pp.140-146).

En fin du cycle moyen, les apprenants sont confrontés à des pratiques lectorales plus approfondies bâtissant le comportement d'un lecteur autonome étant capable, au terme de 9^eAF, de :

- Lire un texte documentaire (p.5) offrant un complément d'informations aux contenus de la séance d'expression orale.
- Lire pour rechercher des informations dans un texte documentaire et connaître l'histoire de notre pays (pp.21-26).

- Lire un article de presse et rechercher les informations essentielles puis les résumer oralement (pp.37-51).
- Lire des textes longs en vue d'un résumé.
- Lire et analyser un article de presse (p.67) en élaborant un schéma récapitulatif
- Lire et connaître les caractéristiques d'un texte de vulgarisation scientifique et technique (pp.81-93).
- S'entraîner à la lecture des textes narratifs en vue de les séquentialiser (pp.113-114).
- Prolonger la lecture par des activités lectorales (donner son avis sur le texte lu (p.115), élaborer le plan du texte lu (pp.137-138)).

De tout ce qui précède, nous concluons que les pratiques lectorales visées ont pour but de produire un sens à partir des textes en leur apprenant à utiliser diverses stratégies telles la détermination de l'intention de lecture, l'activation de leurs connaissances antérieures, l'utilisation des systèmes d'indices et de stratégies de compréhension et l'analyse du sens supposé en vue d'approfondir leur compréhension des textes. Tel est illustré dans le schéma ci-après.

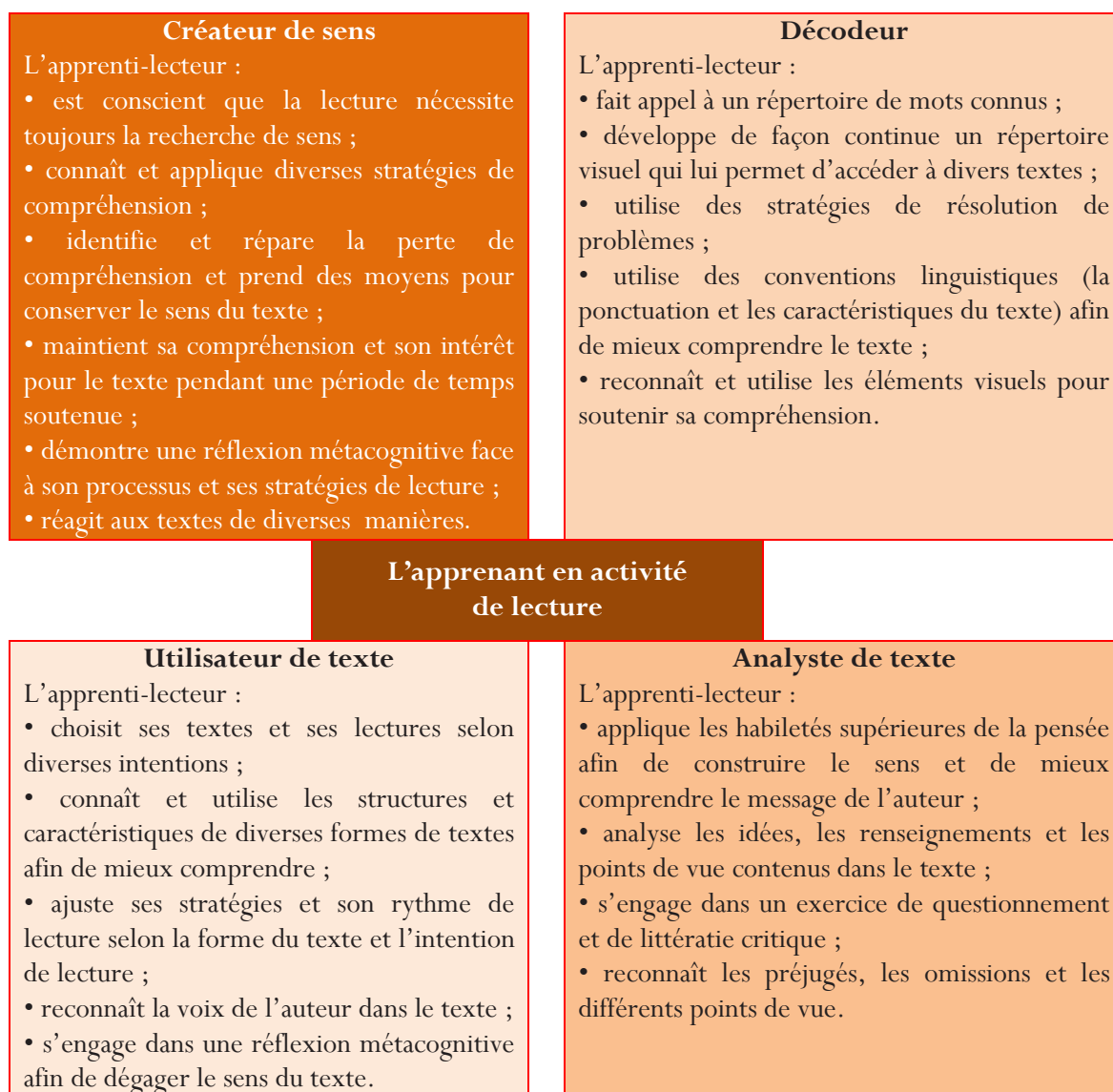


Figure 12 : Les quatre rôles de l'apprenant en activité de lecture³⁴

En lisant et analysant, les apprenants approfondissent leur compréhension des structures textuelles et du métier d'auteur. Lorsqu'ils se familiarisent avec un

³⁴ Adapté du « modèle des quatre ressources » de P. FREEBODY et A. LUKE., (1990), sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>, consulté le 12/03/2010 à 20:00.

éventail de textes lors de différentes situations de lecture, ils arrivent à étudier différents procédés d'écriture et tendent à devenir des apprentis-auteurs en s'inspirant des modèles qui leur sont proposés dans la mesure où chaque lecture leur apporte un lot d'expériences contribuant à leur développement cognitif et émotionnel et améliorant d'autant leur compréhension des textes qu'ils lisent ainsi que ceux à lire à l'avenir.

Avec ces pratiques, trois finalités sont visées. Elles sont d'ordre :

- culturel en faisant découvrir et comprendre des textes, des auteurs et des codes qui organisent le monde des livres ;
- réflexif en apprenant à lire pour accéder à des connaissances nouvelles, pour confronter des idées ainsi que pour le plaisir et même pour organiser leur vie sociale ;
- psychoaffectif en faisant découvrir que la lecture aide à agrandir dans la mesure où « *pour se connaître, il faut pouvoir s'imaginer* »³⁵ selon Gianni Rodari.

Sachant que l'entrée dans l'écrit demeure inachevée sans l'écriture, outre le savoir-lire, la littératie désigne le savoir-écrire et particulièrement les pratiques de lecture et d'écriture chez un individu qui n'est, dans la présente étude, qu'un apprenant en voie de littératie scolaire. Afin de développer ce type de littératie, les activités offertes aux apprenants leur permettent de découvrir le lien entre la lecture, l'écriture, la pensée et le savoir. Ils se familiarisent avec des idées nouvelles en lisant, en écrivant et en discutant à propos d'un éventail de thèmes, de sujets, d'expériences et de points de vue dont ils se serviront dans leur vie quotidienne.

³⁵ G. RODARI cité in V. BOUYSSSE (2005), « Le goût de lire », *Liaison* n° 41, sur le site www.schoolnet.edu.lb/journal/liaison2005/liaisonissue41.pdf, consulté le 23/09/2010 à 7:30.

IV.4 Pratiques scripturales et compétences littéraciques à installer

Snow³⁶ considère comme relevant de la littératie uniquement les activités et habiletés directement en rapport avec l'écrit comme par exemple pratiquer des jeux de langue, apprendre sur l'écrit ou encore écrire. C'est ce dernier acte qui fera l'objet des paragraphes ci-dessous. Partant de l'idée que l'apprenti-scripteur ignore le besoin réel de cette fonction verbale et n'a qu'une idée vague de sa nécessité comme l'a confirmé Vygotski³⁷, les auteurs des manuels-corpus proposent aux apprenants de commencer par écrire des graphismes en 4AF afin de développer leur compétence sensorio-motrice dans la mesure où ils reproduisent correctement ces graphismes après les avoir observés.

L'enseignement de l'écriture en début du premier cycle avait pour objectif de communiquer et de s'exprimer dans une langue correcte ainsi que d'utiliser les fonctions de l'écrit dans des situations qui les nécessitent. Il s'agit de la fonction de copier ou transcrire, de reformuler ou s'exprimer, d'effectuer des activités ludiques ou poétiques. Ce qui permet aux apprenants de garder des traces, de consigner des faits ou des propos. A cette première fonction correspondent les exercices favorisant :

- La reproduction de l'écrit à travers les différents types de copie.
- La transcription de l'oral à travers les différents niveaux de transcription (sous la dictée).

A un niveau supérieur, l'écrit permet de reformuler, de transformer, de reconstruire le discours des autres à des fins de communication. A cette fonction correspondent des exercices scolaires et des activités socioprofessionnelles comme le résumé, la reconstitution de texte et le compte-rendu. L'écrit sert également à

³⁶ E. SNOW cité in *ibid.*

³⁷ L-S. VYGOTSKI., ([1934] 1985), *Pensée et langage* (trad. française de Françoise SEVE), Paris : Éditions sociales, p.261.

s'exprimer et exprimer ses idées, ses sentiments personnels et ses jugements. A cette fonction expressive correspondent des activités de rédaction, des commentaires et des rapports.

Quant à sa fonction ludique et poétique, elle se révèle à travers les exercices qui sensibilisent les apprenants à l'image, au son des lettres et des mots, aux couleurs qu'ils évoquent.

L'image de l'écrit dans l'enseignement fondamental se lit facilement selon la progression suivante :

- acquisition des fonctions de reproduction graphique et de transcription en 4^eAF ;
- acquisition de la fonction de reformulation en 5^eAF ;
- acquisition de la fonction d'expression à partir de 6^eAF.

Les propos supra sur l'écrit, nous mènent à mettre en lumière le verbe « écrire » recouvrant différentes activités à exposer dans les lignes qui suivent.

En 4^eAF, le manuel plonge les apprenants dans des séances qui les conduisent à se familiariser avec l'écriture en français en commençant par des graphismes les invitant à utiliser correctement l'espace linéaire de gauche à droite et les stimulant à adopter un modèle de signature ultérieurement. Puis interviennent d'autres activités sous plusieurs catégories dont la première est celle de reproduction en :

- s'appliquant un modèle qu'il soit lettre, mot ou phrase plus tard. Ce qui peut réveiller en eux l'envie d'être calligraphes ;
- copiant un petit texte avec le modèle sous les yeux à partir du livre ou du tableau en respectant les normes des lettres et des mots connus et étudiés lors de la phase d'analyse ou la séance de la lecture courante (pp.25-33-75). La copie joue ici un rôle important dans l'intégration de l'orthographe lexicale

et grammaticale à condition que l'apprenant soit conscient de ses démarches, que son attention soit sollicitée autour des phénomènes de langue et que sa mémoire soit mise à contribution. Cette pratique les initie à participer ultérieurement à l'élaboration des affiches et des pancartes à l'école ou dans leur vie quotidienne ;

- écrivant sous la dictée un mot, une phrase ou un petit texte ;
- Complétant par la lettre ou la syllabe manquante (pp. 11-23-43-65) initiant les apprenants à la réalisation des mots croisés ;
- arrangeant les lettres des pseudo-mots pour trouver les mots déjà vus (p.17) ;
- s'amusant à travers des activités ludiques, à travers la reconnaissance des lettres ou des syllabes vues en reliant ce qui est pareil (pp.15-27) ou à travers le classement des mots selon les sons qu'ils contiennent (pp.35-39-53-57-71-73-83-89) ou selon leur spécificité « *se mange/ne se mange pas (p.81), volent/ne volent pas (p.99)* ».

La seconde catégorie est celle de production sous les formes suivantes :

- comprendre une consigne portant sur la compréhension du texte lu lors de la dernière séance de lecture appelant une réponse par vrai ou faux (p.31) ou qui leur demande de copier des mots contenus dans le texte avec précision (p.57) ;
- répondre par une phrase simple à des interrogations partielles (pp.69-77) ;
- Copier les mots du texte contenant un son quelconque « *ph/f (p.91), oin/ion (p.95), ill/aille/eille (p.97), ion (p.101), y=i/y=ii (p.103)* » ;
- mettre en ordre une phrase (pp.41-79) -ce qui leur inculque la patience pour faire des puzzles par la suite ;

- compléter des mots en anticipant et s'exprimer à travers le dessin (p.85) ;
- reproduire de mémoire les mots étudiés (pp.47-61-63-93) ;
- écrire correctement des mots ayant des lettres qui ne se prononcent pas malgré leur présence due à des raisons grammaticales « le nombre dans le cas de “ent” dans le verbe (p.45) et les terminaisons “e” avec “je”, “ez” avec “vous” (p.59) ainsi que le “s” du pluriel (pp.55-87) ».

Vu l'asymétrie du code orthographique du français, sa complexité est plus considérable pour l'écriture que pour la lecture et l'apprentissage de ce code se poursuit en 5^eAF avec la proposition des activités ci-dessous.

- Écrire correctement les lettres majuscules avec le modèle sous les yeux.
- Compléter une ou deux phrases représentant l'idée générale du texte d'imprégnation dans le but d'évaluer « *la conscience morphologique* »³⁸.
- Segmenter des composantes d'une phrase simple (p.9).
- Mettre en ordre des phrases (pp.25-27-36-45-54-63-72-81).
- Ponctuer des phrases (p.18).
- Construire une phrase simple (p.45-54-143-175) ou complexe (p.167-191-215) en répondant à une question partielle.
- Écrire des phrases sous la dictée portant sur la marque du féminin et du pluriel (p.46).
- Compléter une phrase avec un pronom relatif pour travailler sur la mémorisation d'une phrase principale dans le texte lu « où » (p.126) ou pour faire des comparaisons (p.143).
- Compléter des phrases en se souvenant des textes lus (pp.160-168-208).

³⁸ J. CARLISLE cité in J. ECALLE et A. MAGNAN., (2010), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris : Dunod, p.37.

- Répondre par « vrai » ou « faux » à des questions portant sur le texte lu (p.175). Rédiger ici est synonyme de répéter, imiter où l'écriture est en bonne partie de « *l'ordre de la réminiscence et du souvenir* »³⁹. Ces exercices fondés sur des présupposés sont profitables selon la tradition grammairienne dans la mesure où l'apprenant n'invente rien mais il réécrit les mots utilisés par les auteurs d'antan, ce qui vise à alimenter ses compositions ultérieures en écrivant « *avec les mots des autres* »⁴⁰.
- Compléter un dialogue lacunaire résumant le texte lu (p.136-144).
- Compléter une histoire proposée en imaginant d'autres personnages (p.152).
- Ordonner des phrases pour construire un paragraphe cohérent (pp.200-207-216).
- Compléter librement des phrases (p.199) en visant à construire un sujet écrivant.

Outre la dictée, la copie et la production d'écrit et de lecture, le jeu stimule selon Christie et Roskos, les apprenants à acquérir des habiletés et à comprendre des concepts relatifs à la littérature. C'est ce qui est adopté dans le manuel analysé pour confirmer les résultats des recherches menées sur le lien entre le jeu et la littérature depuis 1974⁴¹ pour augmenter après dans les années 1990 tant que l'éveil à la lecture et à l'écriture via le jeu est un sujet arrivant sur le devant de la scène des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement de la littérature à la fin du 20^e siècle. C'est pourquoi, il se juge nécessaire de leur proposer :

³⁹ S. MORLAIX., (2007), op. cit.

⁴⁰ F. TOURIGNY., (2006) « Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège », in *Le Français aujourd'hui* n° 153, p.9-16. DOI : 10.3917/lfa.153.0009.

⁴¹ J-F. CHRISTIE et K-A. ROSKOS., (2009) « Le potentiel du jeu dans le développement de la littérature précoce » sur le site [http://www.enfant-encyclopedie.com/documents /Christie-RoskosFRxp.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Christie-RoskosFRxp.pdf), consulté le 25/10/2011 à 22:00.

- des mots à retrouver à partir des trois (p.10) ou quatre (p.19) lettres données ;
- grilles de mots à compléter (pp.10-19-160) initiant les apprenants aux mots croisés.
- un mot caché à dévoiler (p.28) ;
- des mots à séparer pour faire une phrase à composantes distinctes (p.36) ;
- des énigmes sur les lettres (p.37) visant à développer leur intelligence et leur intuition ;
- des mots aux lettres manquantes à retrouver dans le texte lu (pp.136-144-184-216) ;
- des devinettes sur l'alphabet en donnant une phrase complète (p.192).

Avec ces activités ludiques, on leur offre ce que Ballenger⁴² appelle dans son étude « curriculum caché » en jouant avec l'écrit. Quant aux textes à lire puis à dire, ils ont pour fin la simulation permettant d'exercer voire de consolider « *les habiletés émergentes en littérature comme la sensibilisation à l'écrit* »⁴³, tels que le montrent les cadres théoriques de Piaget et de Vygotsky mettant en lumière le rapport entre le jeu et la littérature. Il reste à noter que la théorie de Vygotsky se base sur le rôle des adultes et des pairs dans l'acquisition des pratiques sociales relatives à la littérature pendant le jeu. Rejouer le texte ou l'histoire en 5^e AF (et même en 6^eAF) rejoint l'avis de Williamson et Silvern⁴⁴ découvrant les avantages du jeu imaginaire thématique pour la compréhension de la lecture.

⁴² C. BALLENGER cité in S. BURNS, L. ESPINOSA, C-E. SNOW., (2003), op. cit., p.79.

⁴³ J-F. CHRISTIE et K-A. ROSKOS., (2009), op. cit.

⁴⁴ P. WILLIAMSON et S. SILVERN, cités in ibid.

En vue de développer une véritable pratique de l'écrit, une variété d'occasions d'écrire est présentée aux apprenants au terme de 6^eAF en leur demandant de :

- compléter un paragraphe lacunaire en remplaçant le message iconique par le message linguistique (p.10) ou un dialogue lacunaire en se souvenant des textes lus (pp.38-224) ;
- compléter des phrases pour élaborer un paragraphe en se référant au texte d'approche (pp.20-72-82) ou les ordonner pour avoir un paragraphe cohérent (p.29) ;
- rédiger une histoire à partir d'un support visuel (pp.49-204) ;
- construire un texte court en répondant à des questions partielles ordonnées sur le texte d'approche lu (pp.60-131-151) pour les préparer à la technique de résumé lors de l'élaboration d'une fiche de lecture ultérieurement ;
- transposer des informations données dans des graphes en des phrases cohérentes (un horaire du vol, p.60), ce qui les prépare au commentaire au cycle secondaire ;
- résumer une histoire lue (p.94) ;
- produire librement un texte en faisant parler des personnages par exemple (p.112) ou en racontant des faits passés (pp.233-243-253) ;
- écrire la fin d'une histoire (p.142) pour les initier à se faire des présupposés et à se comporter différemment devant des textes ouverts donnant envie de mener l'expérience d'écrire et les incitant à « *devenir créateurs* »⁴⁵ ;
- analyser une consigne appelant une production écrite (p.152) ;
- reconstituer un texte à partir d'un ordre chronologique (p.171) ;
- rédiger un texte à partir d'un plan (p.195) ;

⁴⁵ J. BERNARDIN., (2011) « L'entrée dans le monde de l'écrit », in *Le Français aujourd'hui* n°174, p.27-36.DOI : 10.3917/lfa.174.0027.

- copier un poème sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ou écrire sous la dictée (pp.38-82) pour ancrer les connaissances acquises lors de déroulement de chaque unité didactique (connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales).

Enfin, nous tenons à conclure qu'au cycle primaire, on aboutit à l'écriture après avoir bien lu le texte et le discuter en expression orale comme l'illustre le schéma ci-après.

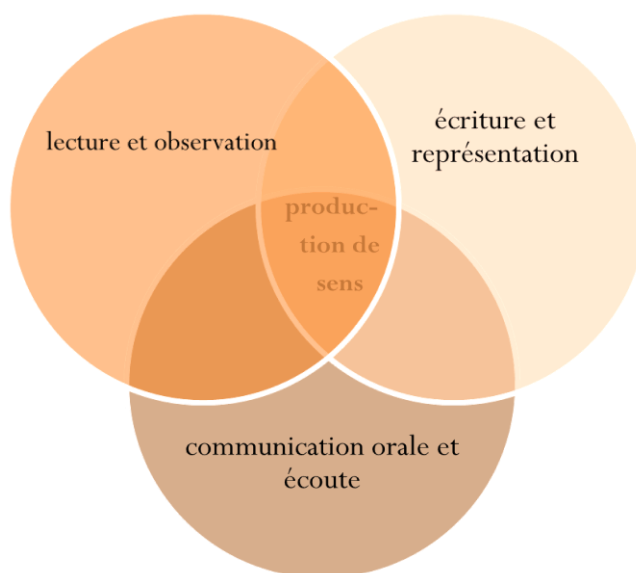


Figure 13 : Cadre de planification pour l'enseignement efficace de la lecture/écriture au cycle primaire⁴⁶

IV.4.2 Écrire au cycle moyen

⁴⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario., (2004), *La littératie au service de l'apprentissage* (Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année), sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>, consulté le 12/12/2010 à 22:30.

Au terme de 7^eAF, les pratiques scripturales se considèrent en tant qu'un aboutissement de tous les dossiers proposés. Elles visent le niveau de la phrase et celui du texte. Le premier niveau concerne l'acquisition de moyens syntaxiques généraux alors que le second s'intéresse à l'acquisition de modèles d'expression. Elles sont rangées sous trois catégories : activités de transposition, celles de production de l'écrit et celles de production écrite. C'est ce que nous exposerons dans les lignes suivantes rappelant un certain nombre d'activités à accomplir, à savoir :

- ranger des mots selon leur prononciation (s=s/z, pp.20-41) et découper des mots en syllabes ;
- présenter une personne célèbre (p.8) ;
- ponctuer un texte (pp.39-42) ;
- ordonner des mots pour obtenir des phrases correctes (pp.43-83) ;
- collecter les documents concernant l'épargne (ouverture d'un compte CNEP, versement, remboursement) et procéder à un affichage. Ce qui les initie à remplir les imprimés des PTT lors de l'ouverture d'un compte ;
- imaginer puis écrire un dialogue entre deux personnes à partir de leurs photos (pp.56-57) ;
- résumer un récit lu à l'aide d'un plan élaboré collectivement ;
- élaborer une fiche d'enquête ;
- rétablir les accents dans un texte (p.117).
- rédiger des consignes pour exécuter une recette, donner les règles d'un jeu ou fabriquer un jouet ;
- décrire un animal ou un objet ;
- indiquer un itinéraire en suivant un plan ;
- transposer chronologiquement des faits d'un récit construit oralement ;

- rétablir l'ordre des vignettes d'une bande dessinée et inventer les paroles dans ses bulles ;
- rédiger un compte-rendu d'un fait à partir d'un document ;
- copier des poèmes ou écrire sous la dictée (pp.43-139-188-206).

Dans le cadre des activités d'expression envisagées en 8^eAF, elles forment une suite naturelle des activités proposées de l'année précédente dans la mesure où la lecture, l'expression orale et écrite constituent un tout étroitement lié obéissant au schéma suivant.

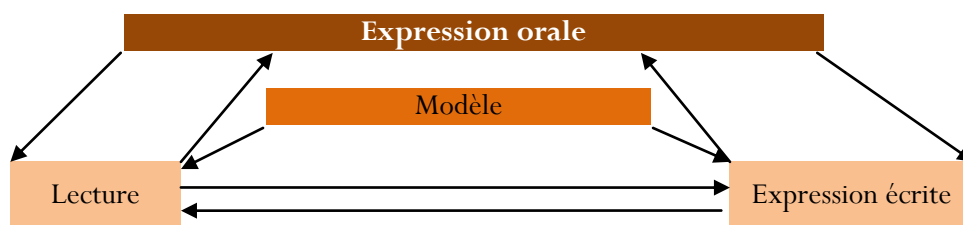


Figure 14 : Rapport : lecture / expression orale et écrite⁴⁷

Il s'agit des activités qui facilitent le passage du lire à l'écrire et qui se rangent sous plusieurs objectifs de production tels qu'ils apparaissent dans le manuel étudié.

- Écrire sous la dictée (pp.32-41-42-55-89-102-139).
- Décrire un objet technique d'usage courant en se servant de certaines structures vues dans les textes lus « comprendre, placé à, être fixé sur » (pp.33-35).
- Comprendre un texte à partir d'un schéma "Le cycle de l'eau" (p.63) -lors de cette activité, l'apprenant procède à une transposition écrite du texte produit au cours de la séance d'expression orale.

⁴⁷ Ministère de l'Éducation et de la Formation, (1988-1989), *Livre du Professeur (8^eAF)*, Alger : IPN, p.4.

- Construire des phrases pour signaler les différences entre deux dessins -ce qui les initie aux jeux des sept erreurs dans les journaux.
- Construire un texte narratif à partir d'un texte lu et un plan détaillé "Le cheval sans tête" (p.173).
- Élaborer un schéma descriptif à partir de la comparaison de deux textes lus (pp.80-82).
- Résumer une nouvelle lue (p.90).
- Élaborer une description à partir d'une photo, d'une carte postale ou d'une gravure de calendrier (p.111) pour pouvoir décrire par la suite un paysage local.
- Écrire un reportage à partir d'un évènement local (sportif ou culturel) en imitant un fait divers analysé (p.122).
- Rédiger une lettre en adoptant les formules personnelles de différentes rubriques de la lettre en vue d'acquérir le style épistolaire et pouvoir se l'approprier dans leurs correspondances.
- Mettre en forme écrite un exposé fait au cours des séances d'expression orale.
- Construire des phrases complètes à l'aide des vignettes proposées (p.29).
- Construire des phrases avec des expressions extraites des textes lus afin d'améliorer leurs manières de dire et les doter de nouveau bagage linguistique pouvant faire leur performance : courir un danger/courir sa chance (p.51).

On tente d'ancrer ces expressions dans la mémoire des apprenants pour faire naître des traces de lectures antérieures dans leurs écrits personnels (reprise de formules, de tournures, de mots) en les initiant à recourir ultérieurement à des citations.

Au terme de la 9^eAF et à travers les situations de communication impliquant la participation des apprenants, le français se trouve être un outil d'expression et de communication au service d'intentions précises pour lesquelles les objectifs généraux sont regroupés ainsi :

- demander des informations ;
- rechercher, réunir et présenter des informations ;
- résumer un document écrit après l'avoir analysé ;
- observer et décrire objectivement ;
- narrer et rapporter des faits.

Dans le but d'atteindre ces objectifs, les apprenants sont exposés à un éventail de techniques d'expression leur permettant le développement de leur compétence scripturale comme nous les exposons ci-après.

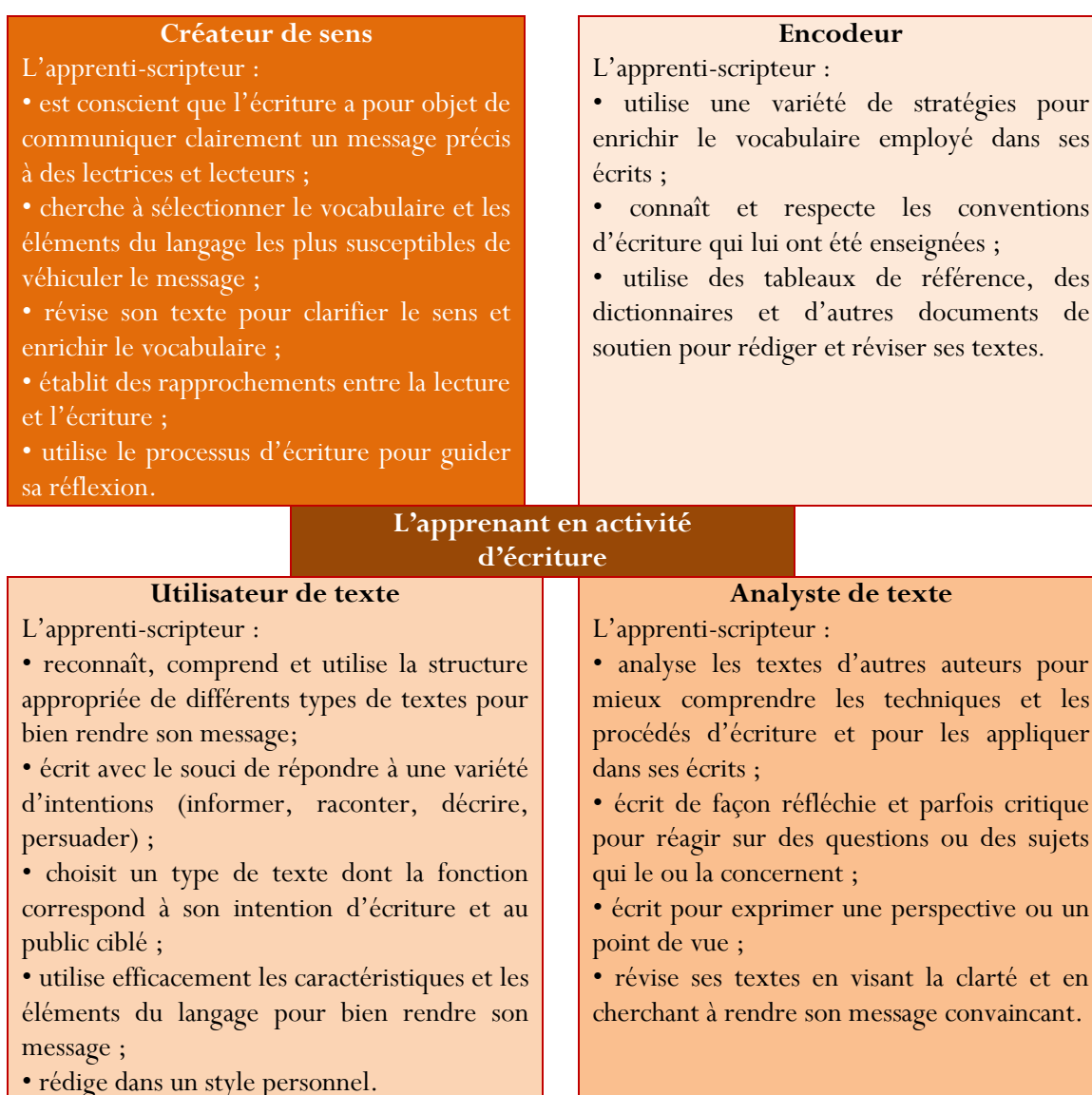
- Construire des phrases avec des mots donnés (verbes/adjectifs, p.12).
- Remettre en ordre des phrases pour avoir un paragraphe cohérent (p.14).
- Construire un paragraphe à partir des questions (p.14).
- Transposer une description itinérante élaborée lors de l'expression orale pour former la compétence scripturale élaborée par le sociologue et didacticien Dabene consistant en « *un sous-ensemble de la compétence langagière, [...], l'autre sous-ensemble étant la compétence orale* »⁴⁸.
- Rédiger un récit à partir des réponses recueillies auprès d'une personne ayant participé à la guerre de libération nationale.
- Présentation orale d'un exposé réalisé par un groupe d'apprenants.
- Réécrire au style indirect un dialogue (p.74).

⁴⁸ M. DABENE., (1987), *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck, p.39.

- Rédiger un compte-rendu de lecture. Ce qui les initie aux activités portant sur cette technique au secondaire.
- Rédiger un article de presse à partir des informations données sous forme d'un tableau.
- Présenter un objet technique (chronomètre, réveille-matin, calculatrice, montre).
- Produire un texte descriptif à partir d'une photo et un schéma (schéma du téléphérique, p.101).
- Produire collectivement une lettre administrative pour sensibiliser les jeunes apprenants aux lettres de motivation et de réclamation.
- Raconter des faits suivant un ordre chronologique (p.122). Ce qui peut leur donner l'envie d'écrire et les initie à l'utilisation du journal intime.
- Présenter un artiste connu de l'ensemble de la classe (p.29).
- Prendre des notes après avoir lu des textes longs.
- Donner des conseils à un ami (p.88).
- Écrire sous la dictée (pp.90-122-157-177).
- Rédiger la notice biographique d'un auteur en utilisant des informations ordonnées (Malek Haddad, p.33), ce qui les initie à connaître quelques auteurs de la littérature maghrébine.
- Attribuer des paroles aux personnages d'une bande dessinée (p.62) pour mettre en place ce que Tauveron appelle « *sécurité scripturale* »⁴⁹ et fonder l'arrière plan implicite d'un rapport positif au langage scolaire en matière d'écriture.

⁴⁹ C. TAUVERON citée in F. TOURIGNY., (2006), op. cit.

Avec ces activités, les apprenants sont censés savoir pourquoi et pour qui ils écrivent afin de cerner quoi écrire. Ce qui leur permet de se souvenir de leurs expériences de lecture et donc des textes présentant des caractéristiques similaires aux textes qu'ils ont à écrire et de puiser cette connaissance pour choisir le type de texte leur permettant de véhiculer leur message et de mener à bien leur projet d'écriture partant de l'idée que écrire est « *une façon d'apprendre, une façon de réfléchir sur papier. [Lorsqu'ils écrivent], les élèves peuvent rassembler leurs idées et les modifier* »⁵⁰. Tel l'explique le schéma ci-dessous.



⁵⁰ J. GIASSON citée in Ministère de l'Éducation de l'Ontario, (2004), *op. cit.*

Figure 15 : Les quatre rôles de l'apprenant en activité d'écriture⁵¹

En somme, les activités lectorales et scripturales composant la littératie pratiquée à l'école permettent aux apprenants d'acquérir d'autres types de littératie comme ceux pratiqués à la maison (établir une liste d'achats, écrire des lettres aux proches) dans le cadre des activités quotidiennes. Par conséquent, elle désigne des manières de lire, de penser, de parler, d'écrire et d'évaluer qui reflètent la façon d'agir des enfants car au moment d'interagir avec le texte, ils tentent de comprendre leur monde. Il s'agit de leur proposer des contenus et des moules pour les années ultérieures où ils seraient confrontés soit à des sujets plus traditionnels, soit à des tentatives d'expression individuelle dans la mesure où « *si lire peut sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin ou l'envie de lire* »⁵².

L'apprenant se sert d'un certain nombre de compétences et ressources pour interpréter les textes variés, tout comme le confirment Freebody et Luke dans leur proposition d'une démarche qui permet la compréhension de ce processus interactif à l'aide de leur modèle des quatre ressources se définissant par des rôles exercés par celui qui s'adonne à des activités de littératie. Le schéma ci-après nous sert d'illustration.

⁵¹ Adapté du « modèle des quatre ressources » de P. FREEBODY et A. LUKE (1990), sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>, consulté le 12/03/2010 à 20:00.

⁵² A. GHELLAL., (2006), op. cit.

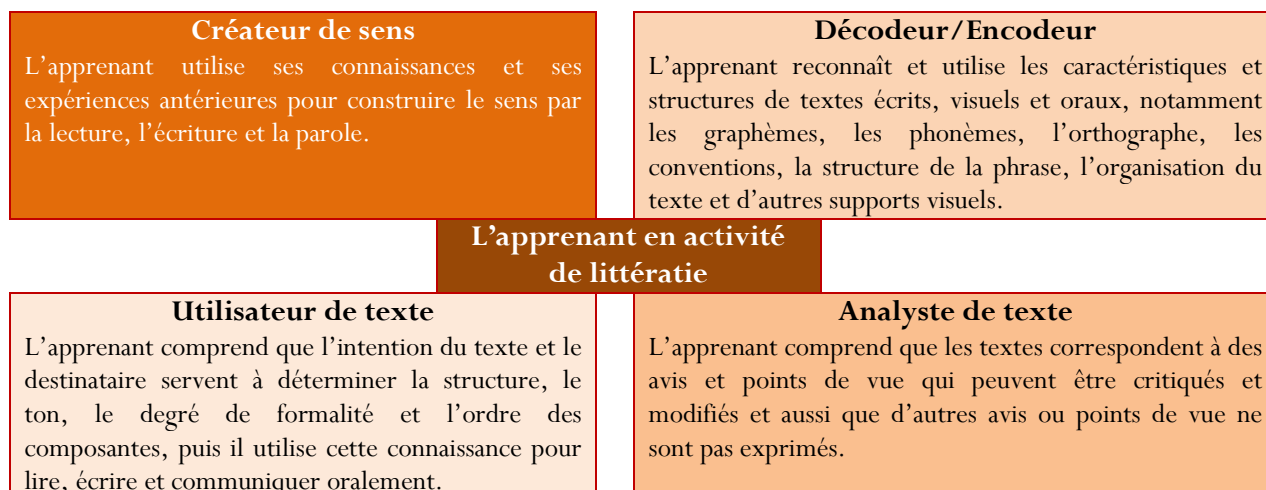


Figure 16 : Les quatre rôles de l'apprenant en activité de littératie⁵³

Pour devenir compétents en littératie, les jeunes apprenants se doivent d'apprendre à se faire producteurs de sens des textes ou à y contribuer au sens, à les décoder, à les manipuler fonctionnellement, à les analyser pour pouvoir les critiquer à un niveau supérieur. Il faut juste connaître qu'aucun des quatre rôles ne prime sur l'autre ; les apprenants n'ont qu'à les intégrer simultanément lorsqu'ils ont affaire à lire, écrire, écouter et parler.

⁵³ Adapté du « modèle des quatre ressources » de P. FREEBODY et A. LUKE (1990), op. cit.

CONCLUSION

Au terme de notre recherche, notre analyse des manuels nous a amenée à forger l'idée que lire un texte n'est que se remplir du savoir qu'il contient. C'est aussi l'acte permettant au jeune apprenant de passer d'un état de non savoir à celui de savoir un plus. De fait, nous sommes en droit de penser que, nourri des connaissances véhiculées par les textes lus, le jeune apprenant de FLE est à même d'élaborer, voire d'élargir, son encyclopédie personnelle. Cette culture scolaire lui inculquerait de la sorte des informations multiples et diverses à réinvestir, manipuler et exploiter dans son vécu quotidien.

Les textes à lire sont choisis afin de mettre l'apprenant en situation d'acquérir des connaissances et un savoir-faire nécessaire à la satisfaction de ses besoins. Ils lui apprennent, selon leur finalité avouée, à saluer, à se présenter, à se renseigner, à participer à des conversations et aux événements sociaux. L'apprenti-lecteur n'est pas censé mémoriser uniquement les seules informations (peu complexes) contenues dans les textes pour une homogénéisation (plus ou moins certaine) de la matière culturelle. Dans cette perspective assez générale, les manuels scolaires de français tentent en particulier de mobiliser des connaissances effectivement acquises par les apprenants en réactivant leur savoir passif afin de le mettre au service d'une double capacité d'analyse et de réflexion orientée vers le monde –la mondialisation des télécommunications et la globalisation des marchés composant actuellement la référentialité des régimes politiques et de leurs systèmes éducatifs respectifs.

En lisant des textes aux contenus variés, l'apprenti-lecteur est appelé à se construire, se (re)connaître, se penser dans le monde qui l'entoure. Avec un tel choix textuel, cet apprenti-lecteur n'est plus considéré comme un simple élève-individu mais comme un être ayant besoin d'aide pour grandir et se former en tant que personne sociale. Les textes s'intéressant à ce qu'il pense, lui assurent le

passage obligé du statut d'apprenant au statut de lecteur. Ce qui lui est proposé est pluriel aussi bien dans le fond que dans la forme, incluant plusieurs genres textuels qui reflètent les nuances de *son* monde ; pour que l'apprenti-lecteur puisse pleinement le comprendre, ces textes abordent des thèmes et des sujets issus de son quotidien, avec la secrète ambition de l'encourager à lire et à écrire de façon autonome. C'est pourquoi, il passe d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique guidée puis à une phase de pratique autonome.

Les textes proposés, quels que soient leur type et leur genre, visent à inciter l'apprenti-lecteur à activer ses connaissances antérieurement lues, intérieurement emmagasinés avant toute lecture dans le souci pédagogique de pré-dire un texte à lire en extrayant les indices (linguistiques, sociologiques, psychologiques, ...) qui le traversent, en se faisant des images mentales des thèmes traités, en retenant certaines informations découvertes tout au long de la lecture. Après cet acte, l'apprenti-lecteur est sommé d'agir sur le texte, d'interagir avec ses données dans le but d'élargir, d'enrichir ses connaissances préalables et d'établir des liens avec d'autres textes. Tout ce travail de fond l'aide à adopter des stratégies (plus ou moins conscientes) mises en œuvre lors de ses pratiques lectorales et scripturales ; tels la relecture, le questionnement et le résumé.

Exposé à différents textes, l'apprenti-lecteur est censé être habile à acquérir, à créer, à associer et à transmettre du sens dans une multitude de contextes où priment ses compétences de littératie. A travers les thèmes propres au monde enfantin, le manuel scolaire et ses textes poussent l'apprenti-lecteur à recueillir et à exprimer des idées nouvelles et notions neuves, lui offrant de la sorte des occasions de lecture et d'écriture sur des sujets aussi riches que variés. Le contact avec un large éventail textuel, notamment dans la perspective de l'enseignement moyen,

initie l'apprenti-lecteur aux rapprochements entre la littérature scolaire (associée à la salle de classe) et les textes spécifiques de formes de littérature qu'il rencontrera indubitablement dans tous les aspects de sa vie: on ne saurait écrire correctement en français si on ne mémorise pas un certain nombre de textes en prose et en vers, comme bagage intellectuel à pré-construire. Aussi, les textes à lire, avec les activités qui s'y rattachent, permettent-ils de considérer l'apprenti-lecteur comme un élément actif dans sa relation avec les textes permettant ainsi le développement de ses compétences en interaction avec des savoirs nouveaux et d'autres savoirs stockés dans sa mémoire. De ce fait, s'appuyer sur des connaissances en lecture-écriture, d'une manière diversifiée et solide, issues des expériences d'apprenti-lecteur conduirait celui-ci à être un véritable lecteur.

Le plus important est que l'activité de compréhension d'un texte mettrait en jeu tous les types de connaissances mobilisées par l'apprenti-lecteur à savoir les connaissances sur le monde, les connaissances de types textuels et de leur organisation sans oublier les connaissances lexicales et pragmatiques, et que ces connaissances antérieures influeraient sur les performances de rappel¹.

Les textes à lire permettraient la conceptualisation de la représentation du monde construite graduellement par l'apprenti-lecteur à la mesure de ses expériences et apprentissages activés lors de la lecture d'un texte dans la mesure où tout texte à lire lui serait une situation du monde qu'il se construirait en tant que modèle mental (aller à la gare, téléphoner, séjourner à l'hôtel).

¹S. BAUDET citée in N. BOUDECHICHE., (2008), op. cit., pp. 82-83.

Il est à rappeler qu'à l'école, il est estimé que 80% des apprentissages se font à partir de la lecture et de la compréhension des textes informatifs². Ils sont proposés en vue de permettre à l'apprenti-lecteur de construire de nouvelles connaissances. Ils visent à construire des connaissances sur les classifications d'objets du monde naturel (les poissons, les animaux, les arbres, les oiseaux, les êtres humains, les moyens de transport). Ce qui le conduirait à fabriquer son encyclopédie personnelle à la mesure de ses lectures dont il se servirait à chaque nouvelle lecture qui deviendrait à son tour une occasion d'approvisionnement. Chaque texte lui apporterait son lot de savoirs nouveaux sur le monde, son lot de connaissances déclaratives censées être stockées dans sa mémoire à long terme et qui à chaque nouvelle lecture se modifieraient, se complexifieraient et construiraient entre elles de multiples liens. C'est pourquoi les textes proposés contribueraient à leur appropriation et leur intégration dans les expériences quotidiennes de l'apprenant (préparer un gâteau, clouer, écrire une lettre). Cela favoriserait la rencontre entre les pratiques sociales, culturelles et langagières de l'apprenant et ses pratiques scolaires. Acquérir du savoir dans cette perspective « *[permettrait de] s'assurer une certaine maîtrise du monde dans lequel [il vivait], de communiquer avec d'autres êtres et de partager le monde avec eux, de vivre certaines expériences et de devenir ainsi plus grand, plus sûr de soi, plus indépendant.* »³

Commençant par sa capacité de se souvenir, l'apprenti-lecteur est appelé à reconnaître les mots lors de la lecture et la relecture des textes faciles puis son pouvoir d'accomplir des activités de décodage et de compréhension. Ces textes auraient l'ambition de mener cet apprenant pas à pas pour parler correctement en français, lire et écrire, voire échanger des idées et exprimer ses besoins et ses

² H. ZIARKO., (1994) « Structures de textes et construction de connaissances en 6^e année », *Québec français* n°94, pp.39-42, sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/44429ac>, consulté le 23/06/2010 à 22h00.

sentiments comme il le faisait dans sa langue maternelle. Ils lui permettraient de mieux connaître et d'utiliser efficacement cette langue en s'acheminant vers des exercices plus formateurs et propres à lui donner le goût, la curiosité et l'ouverture d'esprit nécessaire à tout jeune algérien pour la poursuite et l'amélioration de sa formation. A travers ces textes, une aire de connaissances partagées se créeraient et une structure commune à partir de laquelle les individus pourraient se projeter et se construire.

Proposer des textes porteurs de références culturelles sous forme d'extraits ferait appel au programme d'histoire (La Révolution du premier novembre 1954) et à celui de l'éducation islamique (la bataille de Badr, la biographie du prophète Mohamed que le salut soit sur lui) où la connaissance de l'histoire éclairerait la lecture d'un texte en le contextualisant. Lesdits textes n'avaient pas seulement pour objectif la construction d'un savoir lié aux programmes d'autres disciplines mais ils avaient aussi d'autres finalités. L'introduction des récits de voyage liés aux découvertes permettraient la sensibilisation des apprenants à la dimension d'altérité. C'est en lisant qu'on apprendrait à lire et c'est en variant la structure du récit qu'on apprendrait à être attentif aux anticipations, aux retours en arrière, aux ellipses et c'est en variant les genres qu'on apprendrait à être sensible aux effets de réécriture et de parodie. Quant aux dialogues, ils favoriseraient la prise en considération de l'autre et orienteraient les apprenants vers l'approche de l'échange argumentatif. Pour les textes descriptifs et explicatifs, ils introduiraient l'observateur ; sa place, son rôle et la notion de point de vue (qui parle ?, qui voit ?, qui sait ?) dans le texte. C'est pourquoi les activités lectorales et scripturales abondaient dans les manuels corpus pour doter l'apprenant d'une culture lui permettant de devenir un lecteur compétent vu que la lecture est un instrument

³B. CHARLOT., (1997), op.cit., p. 68.

parfait de connaissance qu'utilisent enfants et adultes pour parvenir à d'autres connaissances de plus haut niveau. Exposant l'apprenant aux contes, aux poèmes, aux bandes dessinées et aux textes explicatifs, c'est renouveler le plaisir de la lecture chez lui. L'intégration de ces genres réconcilierait le texte et la lecture voire formerait des lecteurs modèles armés d'une bonne encyclopédie dans la mesure où ces textes leur inculqueraient des savoirs encyclopédiques à savoir des connaissances sur le monde, sur la culture des écrits, sur l'histoire, sur les fonctions sociales de l'écrit, sur le système des représentations. Ils lui livreraient des informations (le cycle d'eau par exemple) et pourraient en sus l'aider à résoudre un problème comme les instructions décrivant le fonctionnement d'un chauffe-eau à gaz (7AF : 118) ou d'un fer à repasser (7AF : 121). L'apprenant se familiariserait par conséquent avec des idées nouvelles en lisant, en écrivant et en discutant à propos d'un large éventail de thèmes et d'activités.

En outre, avec la lecture documentaire, l'apprenti-lecteur ne comprendrait pas seulement des textes mais il comprendrait aussi par les textes pour apprendre du nouveau, confirmer ou valider des savoirs naissants. En ce sens, compléter et enrichir ses connaissances préalables ne serait qu'un mode d'acquisition suscité par un grand nombre d'activités lectorales et scripturales car *« ce ne sont pas les mots qui informent l'apprenant, c'est ce que l'apprenant sait de toute son expérience antérieure, qui lui [permettrait] de donner une signification aux mots »*⁴.

Même si ces manuels sont critiqués dans plusieurs études, le plus important, c'est qu'ils ont eu pour objectif d'attiser chez les jeunes apprenants la curiosité d'esprit et d'étancher la soif de connaissance car théoriquement, les textes à lire sont censés

⁴ B-M. BARTH, « le savoir en construction : former à une pédagogie de compréhension », <http://ien21.ia94.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/savoirenconstruc.pdf>, consulté le 12 /03 / 2010 à 22h30.

asseoir des compétences littéraciques chez eux mais c'est à l'enseignant d'« avoir le goût de [les] rendre vivants [...] pour les faire participer à l'expérience humaine y [est] véhiculée »⁵. Ils lui permettraient de tout apprendre en étant convaincu que rien n'est superflu comme l'a témoigné Hughes de Saint-Victor⁶.

De tout ce qui précède, il est à affirmer que le manuel scolaire demeure un besoin indiscutable pour améliorer le rendement d'un système éducatif au niveau de la scolarité. Il assure les fonctions déterminées⁷ par Gérard et Roegiers en 1993 :

- Une fonction de transmission de connaissances.
- Une fonction d'installer et de développer des compétences.
- Une fonction de consolidation de l'acquis à travers la répétition des thèmes déjà explorés dans les cycles antérieurs.
- Une fonction de référence.
- Une fonction d'éducation sociale et culturelle à travers le panorama thématique proposé et l'initiation de l'apprenant à appréhender différemment la diversité des écrits en général.

Notre recherche converge avec celle de Borne (1998) concluant que « *le manuel offre [...] en apparence tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs [...] Il contient non seulement le savoir mais aussi son élaboration et même la vérification de son appropriation* »⁸. L'assimilation de ce savoir se ferait au moyen des opérations de repérage ou de décodage comme la lecture des cartes, des tableaux, des schémas ou

⁵ J. GIASSON citée in le Ministère de l'Éducation de l'Ontario., (2004), op.cit.

⁶ B. BEYER DE RYKE, « Le miroir du monde : un parcours dans l'encyclopédisme médiéval », Université Libre de Bruxelles, <http://dev.ulb.ac.be/philo/urhm/pdf/miroir.pdf>.

⁷ F-M. GERARD et X. ROEGIERS, op.cit.

⁸ J. LEBRUN et al.,(2004), « Le manuel scolaire “réformé” ou le danger de l'illusion du changement : analyse des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire

la recherche des réponses attendues dans un texte lu. La lecture de ce texte activerait des connaissances relatives non seulement à son contenu sémantique mais également à celles évoquées par ce contenu et acquises de différentes lectures, de la culture et des expériences personnelles de l'apprenant-lecteur. Ceci renforce les conclusions de différentes synthèses soutenant que la scolarité permettrait d'acquérir outre les savoirs théoriques et les savoir-faire, des savoir-être.

Enfin, opter pour un certain nombre de textes, d'activités et d'illustrations n'a pour but que de s'intéresser à la lecture n'étant pas seulement un acte technique mais d'abord un acte profondément humain, culturel et affectif devant lequel, il est impératif de s'interroger encore et de poursuivre des recherches dans ce domaine.

A travers ses cycles, l'enseignement fondamental a visé l'éducation des apprenants. Il leur a donné le savoir grâce aux différents genres textuels et a formé leurs esprits au moyen des activités lectorales et scripturales les initiant au raisonnement, au jugement et à la réflexion dans la mesure où « [...la] lecture et [l'] écriture sont deux moments d'une même activité. Si lire peut apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire »⁹. En sus de ces valeurs, les textes intégrés dans les manuels de FLE analysés ont pour finalité de former des citoyens ouverts aux idées de bonté, de solidarité et de tolérance. Ils ont également visé à développer une approche fondée sur le sens et les fonctions sociales de l'écrit ainsi que la signification et les valeurs portées par ces textes bâtissant l'intérêt pour le jeune apprenant du moment qu'ils l'aideraient à se construire et à développer son intelligence du monde.

entre 1979 et 2001 », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.XXX, n°3, sr le site [http:// www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012080.pdf](http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012080.pdf).

⁹Cl. ORIOL-BOYER citée in J. BERNARDIN (2011), op. cit.

Puisqu' « *il n'y a aucune fatalité de la réussite ou de l'échec* »¹⁰ et après toutes ces valeurs transmises dans les textes de lecture, l'enseignement fondamental mérite-t-il d'être accusé de « *faire des têtes remplies de connaissances inutiles mais non bien faites ?* »¹¹, ou bien encore d'être la source de tous les maux de l'école algérienne dont la mission propre est d'apprendre à lire et à écrire aux enfants ?

¹⁰B. CHARLOT cité in M-A. LORD (2009), « Le développement de compétences culturelles en lecture pour les élèves en difficultés : 1.modèle didactique et conditions pédagogiques», www.dijon.iufm.fr/static/recherche/communi/clermont.doc, consulté le 14/02/2011 à 8h30.

¹¹E. MORIN cité in « la connaissance », <http://fr.wikipedia.org/wiki/connaissance>, consulté le 23/04/2010 à 9h10.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- ABDOU, M., (1989), *Rissalat at-tawhid (exposé de la religion musulmane)*, Enag / Éditions.
- ADAM, J-M., (1997), *Les textes : types et prototypes*, Paris : Nathan.
- (1999), *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan.
- AMIR, A., (1994-1995), *Digrammes pour la lecture*, Alger : O.N.P.S.
- ARGOD-DUTARD, F., (1998), *La linguistique littéraire*, Paris : Armand Colin.
- ASTOLFI, J-P et al., (1997), *Mots-Clés de la didactique des sciences*, Paris : De Boeck.
- BARRE -DE MINAC, Ch et al., (2004), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : l'Harmattan.
- BEACCO Jean-Cl., (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette.
- BELLAT, M-D et V ZANTEN, A., (1999), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- CANVAT, K., (1999), *Enseigner la littérature par les genres*, Paris : De Boeck.
- CASTELLANA, M., (2001), *Texte et valeur*, Paris : l'Harmattan.
- CENTRE D'Études ET DE RECHERCHES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES., (1985), *Actes du colloque: le manuel scolaire et le système éducatif*, Tunis.
- CHAIB, Kh., (2002), *Plaidoyer pour une école créatrice de renaissance*, Alger : MUSK.
- CHARLOT, B., (1997), *Du Rapport au Savoir*, Economica.
- CHAUDENSON, R et DE ROBILLARD, D., (1989), *Langues, économie et développement*, Didier Erudition.
- CICUREL, F., (1991), *Lectures interactives*, Paris : Hachette FLE.
- CURTIS, J-L., (1976), *Un miroir le long du chemin*, Paris : J'ai lu.
- CYR, P et GERMAIN, Cl., (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : Clé International.
- DABENE, M., (1987), *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck.

- DE CARLO, M., (1998), *L'interculturel*, France : Clé international.
- DE GREVE, M et VAN, P (sous la dir.), (1973), *Enseignement des langues et information culturelle*, Bruxelles : LABOR.
- DOLZ, J et OLLAGNIER, E., (2000), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- DOWNING, J et FIJALKOW, J., (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat.
- DUFAYS, J-L., (2007), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- ECALLE, J et MAGNAN, A ., (2010), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris : Dunod.
- ECO, U., (1985), *Lector in fabula : le rôle du lecteur*, Paris : Grasset et Fasquelle.
- , (1992), *Les limites de l'interprétation*, Paris : Grasset.
- FOUCAULD, L-R., (1964), *Maximes et mémoires*, coll. « 10/18 », Paris : Plon.
- FOUCAULT, M., (2001) *Dits et écrits 1*, Paris : Gallimard.
- GALISSON, R et COSTE, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- GAONAC'H , D., (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier.
- GERARD, F-M et ROEGIERS, X., *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Paris : De Boeck.
- GIASSON, J., (2000), *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck.
- GRANDGUILLAUME, G., (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- JOOLE, P., (2006), *Lire des récits longs (cycle 3/ collège)*, France : Retz.
- JORRO, A., (1999), *Le lecteur interprète*, France : Puf.
- JOUBE, V., (1993), *Lecture*, Paris : Hachette.
- KACI, T., (2003), *Réflexions sur le système éducatif*, Alger : Casbah.
- KERBRAT –ORECCHIONI, C., (1998), *L'implicite*, Paris : Armand Colin.
- LE BOTERF, G., (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris :

Editions d'organisations.

LEV, S-V., (1985), *Pensée et langage* (traduction française de Françoise SEVE), Paris : Éditions sociales.

MILLY, J., (1992), *Poétique des textes*, Paris : Nathan.

MOIRAND, S., (1979), *Situations d'écrit : Compréhension/production en français langue étrangère*, Paris : Clé International.

MORIN, L et BRUNET, L., (1996), *Philosophie de l'éducation : II. La formation fondamentale*, Bruxelles : De Boeck.

NATUREL, M., (1995), *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*, Paris : Clé International.

NAVARRO, H et LE DEUN, É., (2004), *Prévenir l'illettrisme cycle 3 : une autre approche pour reconstruire la lecture*, France : Magnard.

RAISKY, Cl et CAILLOT, M., (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles : De Boeck.

REGAM, A., (1998), *Les marges du texte ou les franges de la fiction romanesque*, Casablanca : Afrique Orient.

ROPE, F et TANGUY, L (sous la dir.), (1994), *Savoirs et compétences*, Paris : l'Harmattan.

SAID, G et al., (2005), *Objectif : thèse*, France : Université de Cergy-Pontoise.

SARTRE, J-P, (1951), *Situations II*, Paris : Gallimard.

SCHMITT, M-P et VIALA, A., (1982), *Savoir-lire*, Paris : Didier.

SEGUIN, R., (1989), *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*, UNESCO.

TOURKI, R., (1990), *Oussol el-tarbia wa el-taâlim (les bases de l'éducation et de l'enseignement)*, Alger : ENDL.

VAN ZANTEN, A et DURU-BELLAT, M., (1999), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.

VIGNER, G., (1979), *Lire du texte au sens*, France : Clé International.

VINSONNEAU, G., (2000), *Culture et comportement*, Paris : Armand Colin.

VYGOTSKI, L-S., ([1934] 1985), *Pensée et langage* (trad. française de Françoise SEVE), Paris : Éditions sociales.

ARTICLES, MÉMOIRES, RAPPORTS ET THÈSES

AÏT SAADI, L., (2006) «Le passé franco-algérien dans les manuels scolaires d'histoire algériens », in colloque *Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérien*, 20-22 juin, Lyon, ENS LSH, http://ens-web3.ens-lsh.fr/colloques/France-Algerie/communication.php3?id_article=200.

BAENARDIN, J., (2011) « L'entrée dans le monde de l'écrit », in *Le Français aujourd'hui* n°174, p.27-36.DOI : 10.3917/lfa.174.0027.

BARTH, B-M., « Le savoir en construction : former à une pédagogie de compréhension », sur le site <http://ien21.ia94.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/savoirenconstruc.pdf>.

BEN MOHAMED, A., sur le site [H:milqf/El-jazaïr/le dossier d'Algérie](http://H:milqf/El-jazaïr/le_dossier_d'Algérie.htm).htm.

BERNARDIN, J., (2011) « L'entrée dans le monde de l'écrit », in *Le Français aujourd'hui* n°174, p.27-36.DOI : 10.3917/lfa.174.0027.

BEYER de RYKE, B., « Le miroir du monde : un parcours dans l'encyclopédisme médiéval », Université Libre de Bruxelles, disponible sur le site <http://dev.ulb.ac.be/philo/urhm/pdf/miroir.pdf>.

BOISVERT, G., (2003) « Éveil à l'écrit et littératie familiale » sur le site http://resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/eveil_ecrit_et_litteracie_familiales.pdf.

BOUDECHICHE, N., (2008), *Contribution à la didactique du texte expositif: Cas d'étudiants algériens de filière scientifique* (thèse de doctorat), université de Badji Mokhtar, Annaba, Algérie.

BOUYSSSE, V., (2005) « Le goût de lire » in *Liaison* n° 41 sur le site <http://www.schoolnet.edu.lb/journal/liaison2005/liaisonissue41.pfd>.

BURNS, S, ESPINOSA, L et C-E. SNOW., (2003) « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°1.

CAFFIEAUX, Ch., (2012) « Comment aider les enfants à entrer dans la culture de l'écrit à l'école maternelle ? », sur le site http://www.ligue-enseignement.be/default.asp?V_DOC_ID=829.

CHISS, J-L., (2011) « Littératie et didactique de la culture écrite » sur le site

www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Chiss.pdf.

CHRISTIE, J-F et ROSKOS, K-A., (2009) « Le potentiel du jeu dans le développement de la littérature précoce » sur le site <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Christie-RoskosFRxp.pdf>.

DAHOU, F., (2002-2003), *Enseignement fonctionnel et pédagogie différenciée* (thèse de doctorat), université de Batna, Algérie.

DARDAILLON, S., « *La lecture littéraire : comprendre, c'est interpréter* », sur le site : [mailto: sylvie.dardaillon@rleans-tours.infum.fr](mailto:sylvie.dardaillon@rleans-tours.infum.fr).

DESCOTES, M., (1998) « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », sur le site http://www.afef.org/pj/descotes_1998.pdf.

DESILET, M., (1997) « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper », in *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 23, n^o 2, pp.289-308, sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/031917ar>.

DOURARI, A., (2007) « L'Algérien ne maîtrise aucune langue », *Le soir d'Algérie* du dimanche 19 août.

EL BINA, A., « Stratégies de lecture en classe d'accueil », sur le site <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes/strategielect.pdf>.

ERIC OWONO ZAMBO, Cl., (2011) « La lecture, une activité complexe pour une théorie moderne de la performance du lecteur », sur le site <http://litterature.net/page 2.php>.

ESCOBAR, Y et *al.*, « École, où sont passés tes livres ? » sur le site www.savoirlivre.com.

FIJALKOW, J., « Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle », sur le site http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5_FIJALKOW_Spi15.pdf.

FIQUET, B., (2009), « Les stéréotypes dans les manuels scolaires », p.4 sur le site <http://www.adequations.org/spip.php?article1247>.

FOUCAULT, L-R., (1964), *Maximes et mémoires*, coll. « 10/18 », Paris : Plon.

GARCIAS, B., (2003-2004), *Étudier des textes littéraires en classe de 1re SMS d'adaptation : Comment remédier aux difficultés propres à une première technologique ?*, (Mémoire professionnel), Montpellier, disponible en ligne sur le site

<http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/0/04b0043/04b0043.pdf>.

GERARD, F-M et ROGER X., « L'évaluation d'un manuel de littérature : la rigueur d'une démarche au service du plaisir de l'écriture » sur le site http://www.bief.be/docs/publications/manuels_de_litterature_070223.pdf.

GHELLAL, A., (2006), *Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE* (thèse de doctorat), université d'Es-senia, Oran, Algérie.

GOMBERT, J-É et FAYOL, M., (1995) « *La lecture compréhension. Fonctionnement et apprentissage* » in GAONAC'H, D et GOLDER, C., (1995), *Manuel de psychologie pour les enseignants*, Paris : Hachette.

HENIN, J., « Apprendre à penser : Penser pour apprendre » sur le site <http://www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/index0.htm>.

HUTCHEON, L., (1981) « Ironie, satire, parodie. Pour une pragmatique de l'ironie », *Poétique (Revue de théorie et d'analyse littéraires)*, n° 46, Paris : Seuil, p. 140-155.

Jabhat al-Taḥrīr al-Qawmī (Le Front de Libération Nationale) ., (1976), « Les grands axes de l'édification du socialisme-l'éducation », in *Charte Nationale*, Le Front.

-, « La Révolution Nationale », in *Charte nationale*, Le Front.

JANICOT, A., (2000) « Comment aider les élèves à mener une lecture documentaire efficace ? », in *Les Actes de lecture : des enfants et des écrits*, n°71.

KADI, L., (2009) « Introduction de la littéracie et des contextes », *Synergies Algérie*, n°6, Algérie.

KARNAUCH, A., (2002) « Le concept d'auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture » sur le site <http://eduscol.education.fr/cid46326/le-concept-d-auteur%AO-le-construire-en-lecture-yaccéder-en-écriture.html>.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1980) « L'ironie comme trope », *Poétique (Revue de théorie et l'analyse littéraires)*, n°41, Seuil : Paris.

KHADRAOUI, S., (2004) « Littérature maghrébine d'expression française et identité culturelle » in *El-Athar* n°3, faculté des lettres et sciences humaines, université Kasdi Merbah Ouargla, Algérie.

KIRSCH, I et al., (2002), « Performances et engagement d'un pays à l'autre : Résultat du cycle d'enquêtes PISA 2000 », OECD, Paris, sur le site <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmenttp>

isa/33690971.pdf.

LEBRUN, J et *al.*, (2004) « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.30, n^o3, sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/012080ar>.

« L'enseignant » sur le site www.savoirlivre.com.

LÉVY, J-F., « État de l'art sur la notion de compétence » disponible sur le site <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf>

« Les parents » sur le site www.savoirlivre.com.

LORD, M-A., (2008), *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants* (Mémoire de maîtrise), université de Laval, Québec.

-, (2009), « Le développement de compétences culturelles en lecture pour les élèves en difficultés : 1. modèle didactique et conditions pédagogiques », sur le site www.dijon.iufm.fr/static/recherche/communi/clermont.doc.

MARCOIN, F., (2002) « Qu'entendre par le mot littérature à l'école primaire ? », Journée de l'ONL, sur le site <http://imagesetlangages.fr/FCSF/carnetvoyageC3/misenreseau.pdf>.

MESSAGE, V., (2008) « Quand l'auteur n'est pas autoritaire : l'auctorialité chez Musil et Broch », *Acta Fabula*, (Vol. 9, n^o 1), URL: <http://www.fabula.org/revue/document3830.php>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario., (2004), *La littératie au service de l'apprentissage* (Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e années), sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>.

MOËLO, H., (2004) « Lecture : L'ordinaire et le littéraire », in *Les Actes de lecture* n^o85, sur le site http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL85/page34.PDF.

MORLAIX, S., (2007), *Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ?*, (Rapport d'habilitation à diriger des recherches), France : université de Bourgogne.

PARAT, B., (2003) «Regards croisés sur le manuel scolaire», Loos (59), sur le site www.savoirlivre.com.

RABATEL, A et GROSSMANN, F., (2007) «Figures de l'auteur et hiérarchisation énonciative », *Lidil*, 35, mis en ligne le 25 mars 2009. URL : <http://lidil.revues.org/index/2153.html>.

REGINE, P., (2003) « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », sur le site <http://www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-121.htm3#n01>.

ROCQUET, J-P., (2002) « Lecture et implicite » sur le site http://crdp.ac-reims.fr/ien/metiers_fichiers/lecture.PDF.

ROUXEL, A., (2002) « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », *Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, disponible sur le site <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>.

SEDDIKI, A., « Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie ? », sur le site <http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/l24427.pdf>.

SIMONIN, Guy., (2007) « 64 enquêtes pour découvrir le monde » sur le site www.savoirlivre.com.

TARDIF, J., (1998), « Savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels » in, *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Canada : LOGIQUE, disponible sur le site www.segec.be/salledes/profs/chantiersdidactiques/cdconjugaison/telechargement/trois_type_de_savoirs.pdf

TAUVERON, C., « Lire la littérature à l'école », sur le site <http://sites.google.com/site/jeanmarielac/pedagogie/lire-la-litterature-a-l-ecole-par-tauveron>.

TOURIGNY, F., (2006) « Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège », *Le Français aujourd'hui* n° 153, pp.9-16.DOI : 10.3917/lfa.153.0009.

UNICEF, «L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : rapport de pays», sur le site http://www.Unesco.org/education/wef/countryreports/algeria/rapport_2_2.html.

VALENTI, J., (2000) « *Lecture, processus et situation cognitive* », sur le site Web de Luc Gauthier-Boucher http://home.ican.net/~galandor/littera/syn_val1.htm.

VANDENORPE, C., (1998) « La lecture de l'énigme », sur le site <http://alsic.u-strasbg.fr>.

ZIARKO, H., (1994) « Structures de textes et construction de connaissances en 6^e année », *Québec français* n°94, pp.39-42, sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/44429ac>.

PÉRIODIQUES

HALTÉ J-F et PETITJEAN, A., (1983), *Pratiques*, n° 40, France.

Ministère de l'Éducation Nationale (1995), *Bulletin Officiel*, numéro spécial, Alger.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de la République Algérienne (1982), *L'Éducation* n° 2, Alger.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Fondamental de la République Algérienne (1982), *L'Éducation* n° 3, Alger.

Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (1974-1975), *Hamzet-El Wasl* n° 8, Alger.

Ministère de l'Éducation Nationale de la République Algérienne (1976-1977), *Hamzet -El Wasl* n° 11, Alger.

NAIT MESSAOUD, A., (2010), « Quel avenir pour l'école algérienne ? » in *La dépêche de Kabylie*, n° 2346 du mercredi 10 février.

MANUELS SCOLAIRES

CADENEL, F., (1954), *Lecture : Mémento de pédagogie pratique*, Paris : Magnard.

LAMAMRA, A., (1993), *Guide pratique de pédagogie*, El-Oued, Algérie.

Ministère de l'Éducation Nationale (1990-1991), *Premier livre de français, 4^e AF*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1993-1994), *Livre unique de français, 5^eAF*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1993-1994), *Livre unique de français, 6^eAF*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1999-2000), *Lecture française, 7^eAF*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1999-2000), *Lecture française, 8^eAF*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1999-2000), *Lecture française, 9^eAF*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1983-1984), *Programme de français, 4^eAF*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1984-1985), *Programme de français, 5^eAF*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1998), *Programme de français, 1^{re} langue étrangère, 2^e et 3^e cycles*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1995), *Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^e palier de l'Enseignement Fondamental (2^e édition)*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation Nationale (1994), *Réaménagements apportés aux programmes de français du 3^e cycle de l'Enseignement Fondamental*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation et de la formation (1985-1986), *Guide du maître (4^e AF)*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation et de la formation (1985-1986), *Guide du maître (5^e AF)*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation et de la formation (1985-1986), *Guide du maître (6^e AF)*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation et de la formation (1988-1989), *Livre du Professeur (7^e AF)*, Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation et de la formation (1988-1989), *Livre du Professeur (8^e*

AF), Alger : IPN.

Ministère de l'Éducation et de la formation (1988-1989), *Livre du Professeur (9^e AF)*, Alger : IPN.

SITOGRAPHIE

<http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/annex/typol.htm#injo>.

<http://fr.wikipedia.org/wiki/litt%C3%A9rature>.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>

ANNEXES

A.1: Inventaire des tableaux

Tableau 1 : La structure scolaire obligatoire en Algérie et en France	22
Tableau 2 : Structure de l'Enseignement Fondamental en Algérie	27
Tableau 3 : Dimensions psychopédagogiques de l'École Fondamentale	28
Tableau 4 : Horaire réservé à l'Enseignement Fondamental	29
Tableau 5 : La fiche signalétique des manuels-corpus du deuxième palier	50
Tableau 6 : La fiche signalétique des manuels-corpus du troisième palier	52
Tableau 7 : Les maisons d'édition signant les textes des manuels-corpus	61
Tableau 8 : Notes des auteurs des manuels sur les textes à lire	96
Tableau 9 : Les textes à dominante descriptive dans les manuels-corpus	103

A. 2 : Inventaire des schémas

Figure 1 : Apprentissage du FLE en trois moments	36
Figure 2 : Manuel scolaire et communication	47
Figure 3 : Communiquer au moyen d'un texte	60
Figure 4 : La lecture en 6 ^e AF	63
Figure 5 : Savoir de base dans un texte narratif	82
Figure 6 : La compréhension en lecture	92
Figure 7 : Processus de reconnaissance d'un mot	108
Figure 8 : Les trois composantes des connaissances déclaratives	110
Figure 9 : Relation entre les deux types de connaissances	121
Figure 10 : Niveaux de coopération textuelle	132
Figure 11 : Les valeurs des graphèmes	163
Figure 12 : Les quatre rôles de l'apprenant en activité de lecture	171
Figure 13 : Cadre de planification de l'enseignement efficace de la lecture/écriture au cycle moyen	180
Figure 14 : Rapport : lecture/expression orale et écrite	182
Figure 15 : Les quatre rôles de l'apprenant en activité d'écriture	186
Figure 16 : Les quatre rôles de l'apprenant en activité de littératie	188

A.3 : Emplois du temps du français à l'École primaire

Emploi du temps de 4 ^e AF			
2 heures	1 H 30 mn	1 H 30 mn	2 heures
Langage 20 mn	Langage 20 mn	Langage 20 mn	Langage 20 mn
Lecture 20 mn	Phonétique 10 mn	Lecture 30 mn	Lecture 30 mn
Écriture 30 mn	Lecture 30 mn	Écriture 30 mn	Exercice écrit 30 mn
Langage 20 mn	Exercice écrit 30 mn	Récitation 10 mn	Conversation 20 mn
Histoire racontée 20 mn			Consolidation 20 mn

Emploi du temps de 5 ^e AF				
2 heures	1 H 30 mn	1 H 30 mn	2 heures	1 H 30 mn
Histoire racontée 15 mn	Langage 30 mn	Lecture 25 mn	Prise de parole 10 mn	Écriture 20 mn
Lecture 30 mn	lecture 20 mn	Conjugaison 35 mn	Langage 25 mn	Lecture 30 mn
langage 20 mn	orthographe 40 mn	Récitation 30 mn	Vocabulaire 35 mn	Paragraphe 40 mn
syntaxe 35 mn			Lecture 30 mn	
lecture 20 mn			Consolidation 20 mn	

Emploi du temps de 6 ^e AF				
2 heures	1 H 30 mn	1 H 30 mn	2 heures	1 H 30 mn
Lecture 40 mn	Vocabulaire (leçon) 30 mn	Lecture 40 mn	Orthographe (leçon) 20 mn	Lecture 30 mn
Langage élocution 30 mn	Vocabulaire (exercice) 20 mn	Conjugaison (leçon) 20 mn	Orthographe (exercice) 30 mn	Compte- rendu 30 mn
Syntaxe (leçon) 20 mn	Lecture 40 mn	Conjugaison (exercice) 30 mn	Expression orale 30 mn	Récitation 30 mn
syntaxe (exercice) 35 mn			Expression écrite 40 mn	
lecture 20 mn				

A.4 : Organisation d'un dossier au collège

Tableau portant organisation d'un dossier en 7 ^e AF				
Expression orale -présentation du thème 40 mn -réemploi et variantes 20 mn	Lecture -texte d'imprégnation 40 mn -exploitation 20 mn	Expression orale -exercices de simulation 30 mn -lexique 30 mn	Fonctionnement de la phrase -exercices 60 mn	Lecture -textes cible -exploitation 60 mn
Expression orale -exercices de systématisation 20 mn -exercice de synthèse 40 mn	Conjugaison 40 mn Orthographe 20 mn	Expression écrite -préparation -exécution 60 mn	Lecture suivie et dirigée 60 mn	Compte-rendu et devoirs Travaux pratiques 60 mn
Tableau portant organisation d'un dossier en 8 ^e AF				
Expression orale 40 mn Exploitation 20 mn	Lecture 40 mn Exploitation 20 mn	Syntaxe leçon et exercices 60 mn	Lecture 40 mn Exploitation 20 mn	<i>Lexique</i> 20 mn Conjugaison 40 mn
Expression orale et écrite : phase de synthèse 60 mn	<i>Lecture suivie et dirigée</i> 40 mn Exploitation 20 mn	Expression écrite : -préparation -exécution 60 mn	9 ^e heure et temps complémentaire Compte-rendu Travaux dirigés 60 mn	
Tableau portant organisation d'un dossier en 9 ^e AF				
Expression orale : -Présentation et découverte d'un thème -Exploitation 60 mn	Lecture Exploitation 60 mn	<i>Syntaxe leçon et exercices</i> 60 mn	Exercices de langue : Imprégnation, enrichissement et correction de la langue 60 mn	Lecture Exploitation 60 mn
Conjugaison Orthographe (exercices écrits) 60 mn	Expression orale et écrite : phase de synthèse 60 mn	Lecture suivie et dirigée Exploitation 60 mn	Expression écrite : -préparation -exécution 60 mn	Temps complémentaire : corrections, compte-rendu, travaux dirigés, exploitations diverses 60 mn

A.5 Liste nominative des écrivains contenus dans les manuels de FLE : corpus

Niveau	Écrivain	Époque	Nationalité
5 ^e AF	Mohamed DIB	20 ^e , 21 ^e siècles	Algérienne
	Luda SCHNITZER	contemporain	Française
6 ^e AF	Jules VERNES	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Henri FERMAN	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Joseph Rudyard KIPLING	19 ^e siècle	Britannique
	André DEMAISON	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Léon TOLSTOÏ	19 ^e , 20 ^e siècles	Russe
	Malek HADDAD	20 ^e siècle	Algérienne
	Romain GARY	20 ^e siècle	Polonaise
	Don de FORT	20 ^e siècle	Américaine
	Jacques PREVERT	20 ^e siècle	Française
Antoine de SAINT EXUPERY	20 ^e siècle	Française	
7 ^e AF	Alexandre DUMAS	19 ^e siècle	Française
	Georges COURTELINE	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Nicolas GOGOL	19 ^e siècle	Russe
	Charles VILDRAC	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Jean GIONO	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Robert Louis STEVENSON	19 ^e siècle	Écossaise
	Hector MALOT	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Albert CAMUS	20 ^e siècle	Française
	Mouloud FERAOUN	20 ^e siècle	Algérienne
	Youri GAGARINE	20 ^e siècle	Soviétique
	Driss CHRAÏBI	20 ^e , 21 ^e siècles	Marocaine
	Antoine de SAINT EXUPERY	20 ^e siècle	Française
Ahmed SIFRIOUI	20 ^e , 21 ^e siècles	Marocaine	
8 ^e AF	Anton TCHEKHOV	19 ^e , 20 ^e siècles	Russe
	Jack LONDON	19 ^e , 20 ^e siècles	Américaine
	Jules ROY	20 ^e siècle	Française
	Serge LANCEL	20 ^e , 21 ^e siècles	Française
	Mouloud FERAOUN	20 ^e siècle	Algérienne
9 ^e AF	Charles Henri CHURCHILL	17 ^e , 18 ^e siècles	Française
	Léon TOLSTOÏ	19 ^e , 20 ^e siècles	Russe
	Henri LHOTE	20 ^e siècle	Française
	Mahfoud KADDACHE	20 ^e , 21 ^e siècles	Algérienne
	Mouloud MAMMERI	20 ^e siècle	Algérienne
	Umberto ECO	20 ^e , 21 ^e siècles	Italienne
	Albert DUCROCQ	20 ^e , 21 ^e siècles	Française
	Mohamed DIB	20 ^e , 21 ^e siècles	Algérienne
	André SOUBIRAN	20 ^e siècle	Française
	Camara LAYE	20 ^e siècle	Guinéenne
	Joseph KI-ZERBO	20 ^e , 21 ^e siècles	Burkinabé
	Naceur KHEMIR	20 ^e , 21 ^e siècles	Tunisienne
Thor HEYERDAHL	20 ^e , 21 ^e siècles	Norvégienne	

A.6 Liste nominative des poètes contenus dans les manuels de FLE : corpus

Niveau	Poète	Époque	Nationalité
4 ^e AF	Anna de BRACOVAN	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Jean RICHEPIN	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Anna GREKI	20 ^e siècle	Algérienne
	Vio MARTIN	20 ^e siècle	Vaudoise
	Gisèle PRASSINOS	20 ^e , 21 ^e siècles	Grecque
5 ^e AF	Paul VERLAINE	19 ^e siècle	Française
	Maurice CAREME	20 ^e siècle	Belge
	Tristan KLINGSON	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Paul ELUARD	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Émile VERHAEREN	19 ^e , 20 ^e siècles	Belge
	Pierre MENANTEAU	19 ^e , 20 ^e siècles	Français
	Federico GARCIA LORCA	19 ^e , 20 ^e siècles	Espagnol
	Maurice ROLLINAT	19 ^e , 20 ^e siècles	Français
	André FLEURY	20 ^e siècle	Vaudoise
	Chris MARTIN	Contemporain	Anglaise
	Jacques PREVERT	20 ^e siècle	Français
	Robert DESNOS	20 ^e siècle	Française
6 ^e AF	Jean de La FONTAINE	17 ^e siècle	Française
	Alfred de VIGNY	18 ^e , 19 ^e siècles	Française
	Victor HUGO	19 ^e siècle	Française
	Charles CROS	19 ^e siècle	Française
	Béatrix BECK	20 ^e , 21 ^e siècles	Belge
	Paul VERLAINE	19 ^e siècle	Française
	Paul FORT	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Robert DESNOS	20 ^e siècle	Française
	Louis GUILLAUME	20 ^e siècle	Française
	Gianni RODARI	20 ^e siècle	Italienne
	Georges JEAN	Contemporain	Française
	Eugène GUILLEVIC	20 ^e siècle	Française
	Paul NIGER	Contemporain	Antillais
7 ^e AF	LAMARTINE	18 ^e , 19 ^e siècles	Française
	Pierre MENANTEAU	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Paul VERLAINE	19 ^e siècle	Française
	Victor HUGO	19 ^e siècle	Française
	Paul FORT	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Émir ABDELKADER	19 ^e siècle	Algérienne
	Mohamed DIB	20 ^e , 21 ^e siècles	Algérienne
	Henri KREA	20 ^e siècle	Algérienne
	Eugène GUILLEVIC	20 ^e siècle	Française
8 ^e AF	Jules VALLES	19 ^e siècle	Française
	Paul VERLAINE	19 ^e siècle	Française

	Jules RENARD	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Théodore de BANVILLE	19 ^e siècle	Française
	Vladimir MAIAKOVSKI	19 ^e , 20 ^e siècles	Russe
9 ^e AF	Paul ÉLUARD	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Charles BAUDELAIRE	19 ^e siècle	Française
	Sully PRUDHOMME	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	José Maria de HEREDIA	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Paul FORT	19 ^e , 20 ^e siècles	Française
	Malek HADDAD	20 ^e siècle	Algérienne
	Anna GREKI	20 ^e siècle	Algérienne
	Jacques PREVERT	20 ^e siècle	Française
	Nazim HIKMET	20 ^e siècle	Turque
	Jean TARDIEU	20 ^e siècle	Française
	Michel BUTOR	Contemporain	Française
	René CHAR	20 ^e siècle	Française

A.7 Les champs notionnels contenus dans les manuels de FLE : corpus

Manuel de FLE de 4 ^e AF				
Scolaire	.La vie scolaire	.Le salut au drapeau	.Le calcul	
Familial	.La promenade	.Le goûter	.Le voyage	.La désobéissance aux parents
Social	.La femme .Au marché	.Les métiers .Les cadeaux	.A la boulangerie .Les sens	.Le travail .La persévérance
Médical	.La maladie	.Au dispensaire		
Nature	.La journée de l'arbre .Au zoo .Les saisons	.La baleine .Le phoque .Les dauphins	.Le papillon .La tortue .La poule	.L'eau .Le chat .Le lapin
Technologie				
Religieux	.Le Ramadhan	.Le jour de la fête		
Récréatif	.Les loisirs	.Les jeux scolaires		
Économique	.L'agriculture	.Le pain		

Manuel de FLE de 5 ^e AF				
Scolaire	.La rentrée scolaire	.Le calcul		
Familial	.La dispute	.La désobéissance aux parents	.Enfant gâté	
Social	.Les vacances .Les métiers .Dans le magasin	.La ruse .Au restaurant	.La fête de maman .Le rachat	.Le vol .La liberté
Médical				
Nature	.Au verger .L'épouvantail	.Le bonhomme de neige	.Les saisons .La pluie	.L'éléphantéau .La cavale

	.Les hirondelles .Le hérisson .L'escargot .Les saisons	.L'arbre .La cigogne .Le sapin .Le chat	.Le rouge-gorge .La chèvre .La girafe .La terre	.Le vent .La caille .La biche .La fourmi
Technologie	Le train .A la gare	.A l'aéroport	.A la poste	.Comment téléphoner
Religieux	.Le Ramadhan			
Récréatif	.Les jeux collectifs	.L'excursion		
Économique				

Manuel de FLE de 6 ^e AF				
Scolaire	.L'apprentissage			
Familial	.Amour maternel			
Social	.L'amitié .Les métiers	.Le kidnapping .L'intelligence humaine	.L'amitié .La compagnie/ le voisinage	.Le travail
Médical				
Nature	.Le poisson .L'éléphant .Le langage animal .Les carnivores	.Animaux en danger .L'orage .Le désert .Le chameau	.Le simoun .Les fauves .Les rapaces .L'araignée	.La Jungle .Le pélican .Animaux domestiques .L'arbre
Technologie	.Le ballon .La fusée	.Première sortie dans l'espace	.Icare .Robinson Crusoë	.Traversée de L'Atlantique
Religieux	.Le Messenger .La mosquée	.La prière	.Le calendrier musulman	.La bataille de Badr
Récréatif	.Cavalcade	.Le jeu	.Le cirque	.Le journal
Économique	.L'agriculture			

Manuel de FLE de 7 ^e AF				
Scolaire				
Familial	.La famille			
Social	.A l'hôtel .Les métiers .L'amitié .Au marché	.La pauvreté .La persévérance .Enfant trouvé	.La tristesse .L'entraide .La vie bédouine	.La bonté .Le travail .La liberté
Médical				
Nature	.La mer .Le lapin	.Le cheval	.Les abeilles et le miel	.La grenouille
Technologie	.Youri Gagarine .Le téléphone	.La radio .Sur la lune	.L'éclipse lunaire .Le chauffe-eau	.Le fer à repasser
Religieux	.Le sport			
Récréatif	.La cueillette des raisins			
Économique				

Manuel de FLE de 8 ^e AF				
Scolaire	.Se présenter au professeur			

Familial	.Le voyage	.Le voyage		
Social	.L'idiotie et l'escroquerie	.La tristesse .Les métiers	.L'amitié	.La correspondance personnelle
Médical				
Nature	.Le printemps .Le ciel	.La rivière .Le gaz naturel	.Le gaz naturel .L'eau	.La pollution
Technologie	.La balance Roberval	.La boussole	.La fabrication du papier	
Religieux	.Le sport			
Récréatif	.Le pain	.L'élevage des lapins		
Économique				

Manuel de FLE de 9 ^e AF				
Scolaire				
Familial				
Social	.La cohabitation .Le travail	.Le devoir .A l'hôpital	.La Touiza .L'ingratitude	.L'entente
Médical				
Nature	.Le pin noir	.Les forêts	.Les flamants	.Au zoo
Technologie	.La mesure du temps .L'ordinateur	.Le microscope .L'avion	.La fusée .La navette spatiale	
Religieux	.Les préfixes			
Récréatif	.La moisson du			
Économique				

A.8 Contes à lire dans le manuel de FLE de 4^e AF

Titres	Pages
<i>La petite poule rousse et le grain de blé</i>	112
<i>L'âne de Djeha</i>	115
<i>Histoire du petit lapin qui désobéit à sa maman</i>	118

A.9 Contes à lire dans le manuel de FLE de 5^e AF

Titres	Pages
<i>Pourquoi le sapin garde ses feuilles en hiver ?</i>	107
<i>L'escargot et le chacal</i>	124
<i>Ce que l'homme sait faire</i>	141
<i>Le bonhomme de neige</i>	149
<i>Histoire d'une petite souris</i>	157
<i>Le serpent et le garçon</i>	165
<i>Histoire du petit nuage</i>	173
<i>La barbe de plume</i>	181
<i>Légende du Hoggar</i>	189

<i>Le chat extraordinaire</i>	179
<i>Boudou Boudou</i>	205
<i>Le chat qui a perdu sa queue</i>	219
<i>Le gardien de la savane</i>	222
<i>Le perroquet et le chat</i>	226
<i>Histoire du bûcheron</i>	230

A.10 Contes à lire dans le manuel de FLE de 7^e AF

Titres	Pages
<i>Le chasseur et le Cadi (maghrébin)</i>	23-24-25-26
<i>Grain de Raisin (champenois)</i>	28-29-30-31
<i>Le géant et le petit tailleur</i>	32-33
<i>Pourquoi le lapin a-t-il de longues oreilles ? (arabe)</i>	101-102
<i>La vache et le chien</i>	103-104
<i>Histoire de trois figues</i>	105-106-107-108

A.11 Conte à lire dans le manuel de FLE de 8^e AF

Titre	Page
<i>Une pluie de macaronis (conte humoristique)</i>	3→8

A.12 Contes à lire dans le manuel de FLE de 9^e AF

Titre	Page
<i>L'ogresse aveugle</i>	165-166-167
<i>Bienfait reçu est vite oublié</i>	168-169-170
<i>Les traces du chameau</i>	163-164

A.13 Poèmes, comptines et récitations inclus dans le manuel de 4^e AF

Titres	Pages
<i>Algérie mon pays, ma patrie</i>	104-105
<i>Tortue</i>	107
<i>Glousse</i>	107
<i>J'ai sifflé</i>	108
<i>Je vois et j'entends</i>	108
<i>Plume</i>	109
<i>Une noix</i>	109
<i>Le pain</i>	110
<i>Le menuisier</i>	110
<i>Le voyage de l'eau</i>	111

<i>Chat</i>	111
<i>Le petit lapin</i>	111

A.14 Poèmes à lire dans le manuel de 5^e AF

Titres	Pages
<i>Dame souris</i>	11
<i>Trois escargots</i>	20
<i>La pluie</i>	29
<i>Le vent</i> (E. Martin)	38
<i>Berceuse</i>	47
<i>Le rouge-gorge</i>	55
<i>Liberté</i>	65
<i>Le vent</i> (E. Verhaeren)	74
<i>La maison de la chèvre</i>	83
<i>Le grain de blé</i>	92
<i>La dispute</i>	101
<i>L'oiseau-lyre</i>	110
<i>La girafe</i>	119
<i>Ah! Que la terre est belle</i>	128
<i>L'éléphant</i>	137
<i>Dodo l'enfant do</i>	145
<i>Le bonhomme de neige</i>	153
<i>Les saisons</i>	161
<i>Petit vent de printemps</i>	169
<i>La caille</i>	177
<i>La biche</i>	185
<i>Vent d'avril</i>	193
<i>Pour ma mère</i>	201
<i>La fourmi</i>	209
<i>En sortant de l'école</i>	217

A.15 Poèmes à lire dans le manuel de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Le brochet</i>	11
<i>La chienne grondée</i>	21
<i>Cavalcade</i>	30
<i>Le hareng saur</i>	39
<i>L'éléphant</i>	50
<i>Le petit bonhomme de rien du tout</i>	61
<i>L'araignée</i>	73

<i>Cirque fantastique</i>	104
<i>L'interminable ennui</i>	132
<i>La frégate</i>	143
<i>Le pélican</i>	153
<i>L'oiseau</i>	162
<i>Le menuisier</i>	184
<i>Le semeur</i>	196
<i>Complainte du petit cheval blanc</i>	205
<i>Petit oiseau qui m'enchanté</i>	234
<i>Moi qui parle, Algérie</i>	244

A.16 Textes poétiques à lire dans le manuel de 7^e AF

Titres	Pages
<i>Sur la terre, errante</i>	263
<i>Le vieux et son chien</i>	264
<i>Il pleure dans mon cœur</i>	264
<i>Sept ans</i>	265
<i>Océano Nox</i>	266
<i>La ronde</i>	266
<i>Jeune mariée à la fontaine</i>	267
<i>La fenêtre de la maison paternelle</i>	267
<i>Eloge de la vie bédouine</i>	268
<i>Peuple bon</i>	268
<i>Leçon de choses</i>	269
<i>Le Laboureur et ses enfants</i>	270

A.17 Textes poétiques à lire dans le manuel de 8^e AF

Titres	Pages
<i>Le pain</i>	199
<i>L'aveugle et l'oiseau</i>	200
<i>Au printemps</i>	201
<i>Le ciel est par-dessus le toit</i>	201
<i>Promenade avec grand-père</i>	202
<i>La rivière</i>	202
<i>Le globe</i>	202
<i>La fourmi et le perdreau</i>	203
<i>A ma mère</i>	203
<i>Le poète, c'est un ouvrier</i>	204
<i>Le renard et le bouc</i>	204

A.18 Textes poétiques à lire dans le manuel de 9^e AF

Titres	Pages
<i>La patrie</i>	257
<i>Algérie, capitale Alger</i>	258
<i>Sans titre</i>	258
<i>Terre, je t'écoute</i>	259
<i>Le fusillé</i>	260
<i>Mes frères</i>	261
<i>Les préfixes</i>	262
<i>Le gâteau</i>	263
<i>Un songe</i>	264
<i>Le dur appel de l'espoir</i>	265
<i>La colline boisée</i>	266
<i>Le récif de corail</i>	267
<i>Zoo</i>	268
<i>Le martinet</i>	269

A.19 Textes à lire puis à dire dans le manuel de 5^e AF

Titres	Pages
<i>A la gare</i>	179
<i>A l'aéroport</i>	179
<i>Sais-tu te servir d'un taxiphone ?</i>	187
<i>Au restaurant</i>	188
<i>Comment faire un dessin pour maman</i>	195
<i>Un enfant gourmand</i>	195
<i>De drôles d'histoires</i>	196
<i>Deux camarades à la pêche</i>	204
<i>La dent gâtée</i>	211
<i>L'étoile</i>	212

A.20 Textes à lire, à dire et à jouer / apprendre dans le manuel de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Le petit prince et le renard</i>	83
<i>Berceuse</i>	95
<i>Le léopard</i>	113
<i>Le magicien</i>	122
<i>La cigale et la fourmi</i>	172
<i>Le chant de l'arbre</i>	215
<i>Devinettes</i>	225

A.21 Textes à forme brève contenus dans le manuel de 9^e AF

Titres	Pages
<i>Quelques proverbes</i>	171
<i>Proverbes de tous les pays</i>	172

A.22 Textes journalistiques contenus dans le manuel de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Demandes d'emploi</i>	220
<i>L a caisse nationale d'épargne et de prévoyance</i>	220
<i>Patrouille à l'est</i>	239-240-241
<i>La vie religieuse</i>	247
<i>Mawlid Ennabaoui à Tamanrasset</i>	249

A.23 Textes journalistiques (Reportages et faits-divers) contenus dans le manuel de FLE de 7^e AF

Titres	Pages
<i>Ghardaïa et M'Zab</i>	157-158-159
<i>A la recherche d'une rue</i>	161-162-163
<i>Voyage en Italie</i>	164-165
<i>Bouleversement à hauteur des gorges de la Chiffa</i>	207
<i>Chaussée glissante et excès de vitesse</i>	208
<i>Incendie au centre de Tunis</i>	210
<i>Eclipse lunaire aujourd'hui</i>	211-212

A.24 Textes journalistiques (Reportages) contenus dans le manuel de FLE de 8^e AF

Titres	Pages
<i>Toudja, village kabyle</i>	105
<i>Promenade à Tipaza</i>	107-108-109-110
<i>Un 5000 mètres olympique</i>	117-118
<i>TIMGAD: la fête bat son plein</i>	120-121
<i>Le chien qui sauve son maître</i>	122

A.25 Textes journalistiques (Reportages) contenus dans le manuel de FLE de 9^e AF

Titres	Pages
<i>Algérie : Terre multiple</i>	5
<i>A la découverte de Bejaïa</i>	6
<i>La steppe algérienne</i>	7-8
<i>Jabbaren aux cinq mille figures</i>	9-10
<i>Le devoir</i>	129-130
<i>La visite du patron</i>	131-132

<i>Moisson du riz au Guinée</i>	133-134-135
<i>La touiza</i>	137-138
<i>Un arbre relique : le pin noir</i>	37-38
<i>Sécheresse inquiétante au Niger</i>	67
<i>Rose comme Flamant</i>	68-69

A.26 Textes dialogués contenus dans le manuel de FLE de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Un projet insensé</i>	6
<i>Le rocher qui marche (1)</i>	22
<i>Le rocher qui marche (2)</i>	23
<i>Le puits asséché</i>	31
<i>Le petit prince et le renard</i>	83

A. 27 Textes dialogués contenus dans le manuel de FLE de 7^e AF

Titres	Pages
<i>A l'hôtel</i>	3
<i>Un grand musicien classique: Mozart</i>	6
<i>Le téléphone</i>	45-46-47
<i>Comment ouvrir un compte C.N.E.P ?</i>	67-68-69
<i>Le petit malade</i>	70-71-72
<i>La femme du pilote</i>	49-51-52-53
<i>La radio</i>	88-89-90

A. 28 Textes dialogués (interviews) contenus dans le manuel de FLE de 8^e AF

Titres	Pages
<i>Des élèves de 8^e AF parlent...</i>	16-17-18
<i>Une interview de Haroun TAZIEF</i>	19-20-21-22
<i>Une visite au musée de BARDO</i>	23-24-25-26

A.29 Textes dialogués contenus dans le manuel de FLE de 9^e AF

Titres	Pages
<i>A la recherche d'une information</i>	110-111
<i>Dans un bureau d'embauche à Paris</i>	113-114
<i>A l'heure du choix</i>	115
<i>A l'école de la vie</i>	116-117

A.30 Bandes dessinées contenues dans le manuel de FLE de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Mission Apollo 12...</i>	68-69

A.31 Extraits de bandes dessinées d'HERGÉ contenues dans le manuel de FLE de 7^e AF

Titres	Pages
<i>Le « MANITOBA » ne répond plus</i>	189-190-191
<i>On a marché sur la lune</i>	192-193-194-195

A.32 Bandes dessinées contenues dans le manuel de FLE de 8^e AF

Titres	Pages
<i>Une escalade réussie</i>	44
<i>Des cimes de l'Himalaya</i>	46-47-48

A.33 Textes épistolaires contenus dans le manuel de FLE de 8^e AF

Titres	Pages
<i>La lettre d'Abdallah</i>	129
<i>La lettre de Mouloud Feraoun</i>	130
<i>La lettre d'Ahmed Taleb Ibrahim</i>	131

A.34 Textes narratifs contenus dans le manuel de FLE de 8^e AF

Titres	Pages
<i>Une pluie de macaroni</i>	3
<i>Une escalade réussie(BD)</i>	44
<i>Des cimes de l'Himalaya(BD)</i>	46-47-48
<i>Le cheval sans tête</i>	173-174-...
<i>Le beau voyage</i>	90 → 97
<i>Un 5000 m olympique</i>	117
<i>Timgad : La fête bat son plein</i>	120
<i>Le chien qui sauve son maître</i>	122
<i>Croc-blanc</i>	154

A.35 Biographies contenues dans le manuel de FLE de 9^e AF

Titres	Pages
<i>Un maître de la peinture algérienne: Nasreddine Dinet</i>	145
<i>Issiakhem en bref</i>	147
<i>Hadj Abdelkarim Dali</i>	148-149
<i>L'homme orchestre du théâtre algérien: Rachid Ksentini (1887-1944)</i>	151-152

A. 36 Textes informatifs contenus dans le manuel de FLE de 4^e AF

Titres	Pages
<i>Connais-tu la baleine ?</i>	71
<i>L'histoire du grain de blé</i>	85
<i>Connais-tu les dauphins ?</i>	91
<i>La naissance d'un papillon</i>	99
<i>Veux-tu connaître l'Algérie, notre pays ?</i>	103

A. 37 Textes documentaires contenus dans le manuel de FLE de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Qu'est-ce qu'un ballon ?</i>	5
<i>De Londres à Zanzibar</i>	14-15
<i>Comment manœuvrer le Victoria ?</i>	24
<i>Est-ce que le chameau peut vivre sans boire ?</i>	33
<i>Les rapaces</i>	42
<i>Un avion supersonique, qu'est-ce que c'est ?</i>	54
<i>Les principaux vols dans l'espace</i>	64
<i>Le petit d'homme</i>	77
<i>Les enfants loups existent-ils ?</i>	86
<i>Comment chez les animaux, les mères reconnaissent-elles leurs petits ?</i>	98
<i>Les carnivores</i>	107
<i>Les animaux parlent-ils entre eux ?</i>	116
<i>Animaux en danger</i>	125-126
<i>Comment voyage-t-on sur l'eau ?</i>	136
<i>Comment s'éclaire-t-on ?</i>	146
<i>Comment les animaux furent-ils domestiqués ?</i>	156
<i>Le calendrier de Robinson</i>	165
<i>Comment planter un clou</i>	175
<i>Comment clouer</i>	176
<i>Comment assembler...sans clouer ?</i>	187-188
<i>Les plantes et les animaux sont-ils en danger ?</i>	199-200-201
<i>Comment planter un arbre ?</i>	208
<i>Le chêne-vert, le chêne-liège, le lentisque, la lavande</i>	209
<i>L'alfa</i>	210
<i>A quoi sert le journal ?</i>	216
<i>Savez-vous lire le journal ?</i>	218-219-220
<i>Comment connaît-on l'histoire de la Qalâa des Beni Hammad ?</i>	229
<i>Page d'histoire</i>	238
<i>La prière</i>	247
<i>Le calendrier musulman</i>	248
<i>Les fêtes religieuses</i>	249

A.38 Textes informatifs/descriptifs contenus dans le manuel de FLE de 7^e AF

Titres	Pages
<i>Le lapin</i>	140
<i>Le cheval</i>	141
<i>Les abeilles et le miel</i>	143-144
<i>La grenouille</i>	146

A. 39 Textes informatifs/descriptifs contenus dans le manuel de FLE de 8^e AF

Titres	Pages
<i>La balance Roberval</i>	33-34
<i>Comment on s'oriente avec une boussole</i>	35-36-37
<i>Fabrication du papier</i>	58-59
<i>Le gaz naturel</i>	61-62
<i>L'eau à Médée</i>	64-65-66
<i>Le forage</i>	78-79
<i>Naissance d'un bijou</i>	80-81
<i>Chez le potier</i>	82-83
<i>L'élevage du lapin</i>	140-141-142
<i>La pollution des eaux</i>	143-144-145-146

A. 40 Textes informatifs (documentaires) contenus dans le manuel de FLE de 9^e AF

Titres	Pages
<i>La préservation des forêts</i>	39
<i>Vestiges historiques en danger</i>	40-41-42-43
<i>Un malade en observation</i>	44
<i>L'explosion démographique</i>	45-46
<i>Le mouvement naturel de la population</i>	47-48
<i>Vers une démographie dirigée</i>	49-50
<i>Vivre ensemble</i>	51
<i>Les pluies ravagent des centaines d'hectares de récoltes à Sétif</i>	70
<i>La mesure du temps</i>	78-79-80
<i>L'ordinateur</i>	81-82
<i>Le microscope</i>	85
<i>L'avion</i>	93-94-95
<i>La fusée</i>	97-98
<i>La navette spatiale</i>	99-100
<i>Folklore africain</i>	159
<i>Les tambours africains</i>	161-162

A. 41 Textes injonctifs contenus dans le manuel de FLE de 7^e AF

Titres	Pages
<i>Chauffe-eau à gaz de 6 litres/minute</i>	118-119
<i>Le fer à repasser- Notice d'emploi</i>	121-122
<i>Et maintenant, des conseils pour les bricoleurs!</i>	123-124
<i>Le basket-ball</i>	125-126

A. 42 Textes non-continus inclus dans les manuels de FLE de l'Enseignement Fondamental

6 ^e AF	
Cartes	.La carte de l'Afrique (pp.3-15) .La carte de la distribution des parcs nationaux (p.199)
Schémas	
Tableaux	.Tableau des principaux vols dans l'espace (p.64)
Plans	
Histogrammes	

7 ^e AF	
Cartes	.Une partie de l'Amérique du Sud (p.50) .La carte de Ghardaïa (p.156)
Schémas	.Schéma des pattes de derrière du lapin (p.140) .Schéma de longues pattes du cheval (p.141)
Tableaux	
Plans	
Histogrammes	

8 ^e AF	
Cartes	.Comment on utilise une boussole (p.49) .La distribution du gaz naturel en Algérie (p.66) .La carte de l'Amérique (p.92) .La carte de Tipaza (p.106)
Schémas	.Comment s'orienter avec une boussole (p.35) .Le cycle de l'eau (p.63) .Schéma d'adduction: Ghrib-Médéa, Chiffa-Médéa (p.65)
Tableaux	
Plans	. Un plan illustrant les lieux du roman « <i>Le cheval sans tête</i> » (p.175)
Histogrammes	

9 ^e AF	
Cartes	.La carte de l'accroissement de la population et sa densité dans le monde (p.46)

Schémas	.Schéma d'un Boeing 747 (p.92) .Schéma d'une fusée (pp.96-97) .Schéma du téléphérique (p.101)
Tableaux	
Plans	
Histogrammes	.Histogramme de l'accroissement de la population et sa densité dans le monde (p.46)

A. 43 Textes fabriqués contenus dans le manuel de FLE de 4^e AF

Titres	Pages
<i>Promenade à vélo</i>	35
<i>Un jour de fête</i>	37
<i>Le soir</i>	39
<i>Cache-cache</i>	41
<i>Le goûter</i>	43
<i>Journée de cross</i>	45
<i>Après l'école</i>	47
<i>La journée de l'arbre</i>	49
<i>Au zoo</i>	51
<i>Il est midi</i>	53
<i>La ronde du temps</i>	55
<i>C'est l'hiver</i>	57
<i>Chez le boucher</i>	59
<i>Le salut au drapeau</i>	61
<i>Les cadeaux de tantes Zoubida</i>	63
<i>La maladie de Dalila</i>	66
<i>Le concours de la plus belle école</i>	67
<i>A la boutique du quartier</i>	69
<i>Au marché</i>	73
<i>Au dispensaire</i>	75
<i>Le facteur</i>	77
<i>Un gala de boxe</i>	79
<i>On construit une nouvelle école</i>	81
<i>Que feras-tu plus tard ?</i>	83
<i>Une recette pour faire des gâteaux</i>	87
<i>On refait la peinture</i>	89
<i>Visite à l'usine</i>	93
<i>L'apprenti menuisier</i>	95
<i>Départ pour le travail</i>	
<i>Semaine de prévention routière</i>	101

A.44 Textes d'approche contenus dans le manuel de FLE de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Une aventure extraordinaire</i>	3
<i>L'aventure commence</i>	12
<i>Le rocher qui marche</i>	22
<i>Le puits asséché</i>	31
<i>Les gypaètes attaquent</i>	40
<i>La légende d'Icare</i>	51
<i>La route aux étoiles est ouverte</i>	62
<i>Mowgli chez les loups</i>	75
<i>Mowgli apprend la loi de la Jungle</i>	84
<i>Mowgli n'est pas un loup</i>	96
<i>Le clan doit décider</i>	105
<i>Shere Khan vaincu</i>	114
<i>Chasse à la gazelle</i>	123
<i>Qui est Robinson Crusôë ?</i>	134
<i>Les richesses de Robinson</i>	144
<i>Robinson a besoin d'outils</i>	154
<i>Le verger de Robinson</i>	163
<i>Robinson construit une pirogue</i>	173
<i>Débarquement sur l'île</i>	185
<i>Le lion et le chien</i>	197
<i>L'arbre, mon ami</i>	206
<i>La merveilleuse histoire de l'écriture</i>	217
<i>A la découverte des vestiges du passé...</i>	226
<i>Vert, Blanc, Rouge...</i>	235
<i>Le Messager</i>	245

A. 45 Textes d'imprégnation contenus dans le manuel de FLE de 5^e AF

Titres	Pages
<i>Le lézard</i>	3-7
<i>Le cartable de Dalila</i>	12-16
<i>Qui veut jouer ?</i>	21-25
<i>Karim est en retard</i>	30-34
<i>La poupée déchirée</i>	39-43
<i>Premier fruit</i>	48-52
<i>Le premier Novembre</i>	57-61
<i>L'épouvantail</i>	66-70
<i>La pelote qui se cache</i>	75-79
<i>Le pain sans sel</i>	84-88
<i>Un client difficile</i>	93-97
<i>Le départ des hirondelles</i>	102

<i>Une drôle de bête</i>	111-115
<i>Le petit escargot</i>	120
<i>Le pot de miel</i>	129-133
<i>Une montre pas comme les autres</i>	138
<i>Les saisons tournent en rond</i>	146
<i>Les saisons se querellent</i>	154
<i>Petit arbre deviendra grand</i>	162
<i>Le nid de cigognes</i>	170
<i>Nabil se trompe de train</i>	178
<i>A la poste</i>	186
<i>La fête de maman</i>	194
<i>Patins à roulettes contre bicyclette</i>	202
<i>Ramadhan</i>	210-211

A. 46 Textes cibles contenus dans le manuel de FLE de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Une aventure extraordinaire</i>	4
<i>L'aventure commence</i>	13
<i>Le rocher qui marche</i>	23
<i>Le puits asséché</i>	32
<i>Les gypaètes attaquent</i>	41
<i>L'homme a toujours rêvé...de voler comme un oiseau</i>	52
<i>Premier voyage dans l'espace</i>	63
<i>Mowgli chez les loups</i>	76
<i>L'éducation de Mowgli</i>	85
<i>Mowgli n'est pas un loup</i>	97
<i>Le clan doit décider</i>	106
<i>Shere Khan vaincu</i>	115
<i>L'éléphanteau</i>	124
<i>Qui est Robinson Crusoe ?</i>	135
<i>Les richesses de Robinson</i>	145
<i>Robinson fabrique des outils</i>	155
<i>Robinson explore l'île et découvre un verger</i>	164
<i>Robinson construit une pirogue pour quitter l'île</i>	174
<i>Débarquement sur l'île</i>	186
<i>Le petit lion</i>	198
<i>La petite plante</i>	207
<i>Le travail des archéologues</i>	227
<i>Des traces du passé qui nous apprennent l'histoire...</i>	228

<i>Témoignage</i>	236
<i>Notre drapeau</i>	237
<i>La mosquée</i>	246

A. 47 Textes suivis contenus dans le manuel de FLE de 6^e AF

Titres	Pages
<i>Un projet insensé</i>	6
<i>Le docteur Fergusson explique son projet</i>	7
<i>L'atterrissage</i>	16
<i>La partie de chasse</i>	17
<i>Le ballon dans l'orage</i>	25-26
<i>Le simoun</i>	34
<i>Les Fauves dans l'oasis</i>	35-36
<i>Le courage de Joe</i>	43
<i>L'histoire de Joe</i>	44-45
<i>Les débuts d'aviation</i>	55
<i>Première traversée de l'Atlantique</i>	56-57
<i>Première sortie dans l'espace</i>	65
<i>Le premier homme dans l'espace</i>	66-67
<i>Shere Khan</i>	78
<i>Le clan adopte Mowgli</i>	79-80
<i>Mowgli enlevé par les singes</i>	87-88
<i>Kâa délivre Mowgli</i>	89
<i>Shere Khan revient</i>	99
<i>Mowgli en danger</i>	100
<i>La fleur rouge</i>	108
<i>Mowgli prend la fleur rouge</i>	109
<i>Le départ de Mowgli</i>	117
<i>Mowgli retourne chez son peuple</i>	118-119
<i>Ouara</i>	127-128
<i>Le naufrage</i>	137
<i>Premières richesses</i>	138
<i>Robinson découvre l'île</i>	139
<i>Robinson se construit un abri</i>	147
<i>Robinson s'installe et s'organise</i>	148
<i>Robinson se fabrique un calendrier</i>	149
<i>Robinson apprivoise un perroquet qui devient son compagnon</i>	157
<i>Robinson capture des chèvres pour les élever</i>	158-159
<i>Robinson découvre un sac de grain: l'idée lui vient de devenir agriculteur !</i>	166
<i>La récolte menacée</i>	167-168
<i>Les amis de Robinson</i>	177
<i>Robinson découvre la trace d'un pied sur la plage</i>	178

<i>Vendredi</i>	179-180
<i>Robinson délivre les prisonniers</i>	189
<i>Robinson se rend maître du bateau</i>	190-191-192
<i>Une mère courageuse</i>	202
<i>Le petit prince et les baobabs</i>	211
<i>Histoire de la Qalâa des Beni Hammad</i>	230
<i>Histoire d'Alger- El Djazaïr</i>	231
<i>Patrouille à l'Est</i>	239-240-241
<i>La bataille de Badr</i>	250-251

A. 48 Textes suivis contenus dans le manuel de FLE de 7^e AF

Titres	Pages
<i>Sans famille</i>	222→240
<i>L'île au Trésor</i>	241→261

A. 49 Textes suivis contenus dans le manuel de FLE de 8^e AF

Titres	Pages
<i>Croc-Blanc</i>	154→172
<i>Le cheval sans tête</i>	173→198

A. 50 Textes suivis contenus dans le manuel de FLE de 9^e AF

Titres	Pages
<i>La grande maison</i>	179→218
<i>L'expédition du Kon-Tiki</i>	219→255

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langues Étrangères (Français)



Thèse de Doctorat ès Sciences

Résumé

Puisque l'école est le lieu dans lequel le savoir a pour finalité de constituer les linéaments d'une culture commune, le rôle du manuel de FLE ne réside pas seulement dans la facilitation de l'enseignement/apprentissage de cette langue mais également dans le développement de l'attrait pour le livre chez l'apprenant. Cet outil didactique se doit de contribuer à asseoir les compétences fondamentales chez lui et lui inculquer l'habitude de l'utiliser en vue d'enrichir le champ de ses connaissances en y cherchant des informations voire d'acquérir une compétence encyclopédique. En adoptant une méthode analytique tout au long de ses quatre chapitres, la présente thèse vise à démontrer que les textes de lecture sont en mesure d'armer l'apprenant algérien d'une compétence encyclopédique au cours des paliers d'Enseignement Fondamental.

Mots –clés : Enseignement fondamental, Manuel scolaire, types de textes, connaissances, compétences lectorales, compétences scripturales, compétence encyclopédique, littérature.

Abstract

Since school is the place where knowledge has to be the aim of outlines of a common culture, the role of the manual FLE is not confined only to facilitate the teaching and learning of this language as a foreign language, but is also in improving the relationship (learner/ book). This teaching tool also contributes to the formation of the core competencies of the learner and inculcates the habit of using it to enrich the field of knowledge by looking for information or gaining encyclopedic competence. By adopting an analytical method throughout its four chapters this thesis aims to demonstrate whether reading materials are able to equip the Algerian learner with encyclopedic competence in the levels of Basic Education after the 2003 reform.

Keywords : Basic education, textbook, types of texts, knowledge, reading competencies, writing competencies, encyclopedic efficiency, literacy.

ملخص

بما أنّ المدرسة غايتها بناء ثقافة مشتركة بالعلم فإنّ دور الكتاب المدرسي للغة الفرنسية فيها لا ينحصر فقط في تسهيل تعليم وتعلّم هذه اللغة كلغة أجنبية وإنما يتمثل أيضا في تحسين علاقة المتعلم بالكتاب وانجذابه إليه، وعليه فإنّ هذه الوسيلة التعليمية تساهم كذلك في تكوين الكفاءات الأساسية لدى المتعلم وتعوده على الرجوع إليها أثناء تدرسه بغية إثراء وتوسيع معارفه والبحث فيها عن المعلومات التي يريدونها وبذلك يضمن تكوين كفاءته الموسوعية. وفي هذا السياق جاءت أطروحتنا، وبتبنيها للمنهج التحليلي وبفصولها الأربع سنبيّن ما إذا كان المتعلم الجزائري بإمكانه التسلح بكفاءة موسوعية من خلال تعاطيه للنصوص المقترحة للقراءة خلال سنوات تعليمه التسع في المدرسة الأساسية قبل إصلاحات 2003 م والتي وضعت التعليم الأساسي على المحك.

الكلمات المفتاحية : التعليم الأساسي، الكتاب المدرسي، أنواع النصوص، المعارف، كفاءات القراءة، كفاءات الكتابة، الكفاءة الموسوعية، معرفة القراءة والكتابة.