

**UNIVERSITÉ KASDI MERBAH OUARGLA**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département de Lettres et Langue Française**



**Mémoire**

**Master Académique**

**Domaine** :Lettres et langues étrangères

**Filière** : Langue française

**Spécialité** : Sciences du langage et sémiologie de la communication

**Titre**

**Vers une approche didactique du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS en contexte pédagogique algérien : le texte en question**

**Présenté par**  
M<sup>lle</sup> BELMESSAOUD Sarah

**Dirigé par**  
DrABADI Dalila

**Membres du jury**

Dr SENOUSSE Massika MCB Président  
Dr ABADI Dalila MCB Rapporteur  
Mme BADER Soumia MAA

Examineur

**Année universitaire : 2014/2015**



# Dédicace

Je dédie ce modeste projet :

À mon père et ma mère

À mes sœurs Imane et son mari Mostapha, Rabab et son mari Kamel et ses  
petits-enfants Farouk et Ibtissam , ma sœur Khalida, et la petite Meriem

À mes deux frères Abd el Karim et Aymen

À ma chère enseignante Dr Abadi Dalila

# REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont :

- À ma directrice de recherche DrDalila Abadi à laquelle je tiens à exprimer ma profonde gratitude pour sa patience et ses précieux conseils tout au long de cette étude.
- Je tiens à remercier également les membres du jury qui m'ont fait l'honneur de lire et d'examiner ma recherche.
- Je remercie ainsi mes enseignants qui m'ont dirigé tout au long de mes études.

En fin, je remercie chaleureusement mes parents, toute ma famille et tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin de réaliser cette modeste recherche.

## **Introduction**

L'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est en même temps un besoin et une exigence fort importante et inévitable pour tout pays afin d'avoir un accès aux autres cultures.

Cependant, cet enseignement ne peut se réaliser qu'à travers un inventaire d'outils méthodologiques assignés par l'institution suivant un parcours pédagogique bien déterminé. De ce fait, le support le plus intéressant pour le processus d'apprentissage et qui est considéré comme le médium, à l'aide de l'enseignant, entre l'apprenant<sup>1</sup> et la langue apprise c'est bien le manuel scolaire.

En effet, le manuel scolaire du FLE connaît de grands revirements et modifications par l'institution éducative algérienne tout aussi bien au niveau de structuration formelle que celui de la matière scientifique présentée.

De par sa position primordiale dans le procès d'apprentissage et sa richesse didactique et culturelle que l'on tient à discerner d'emblée, le manuel scolaire constitue, quant à l'apprenant, tout un « monde » à découvrir. D'où le didacticien l'enfait simultanément une fin et un moyen dans la mesure où la première peut s'atteindre en fonction de la seconde. Autrement, le didacticien voit l'apprenant, sous un angle constructive, comme un projet à réaliser : d'une part, il met à sa disposition tout un programme didactique fourni des savoir-faire langagiers et des connaissances linguistiques et grammaticales qui lui sont utiles à communiquer et des aspects culturels mis en mots au sein du manuel support, d'autre part, le didacticien met l'apprenant, en mettant à profit les données didactiques et même par les consignes proposées dans le déroulement des activités, dans une situation d'autoapprentissage où il acquiert, en fonction de ses propres compétences, le savoir convoité.

---

<sup>1</sup> « Le terme d'apprenant que nous utilisons dans la suite de cet exposé est cognitif et désigne toute personne en situation d'apprentissage » M.F. Narcy-Combes, *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, ellipses, Paris, 2005, P. 47.

Nous utilisons ainsi le terme d'*élève* tant qu'il désigne socialement un apprenant au cycle primaire ou secondaire (qui est notre cas d'étude), alors que celui d'*étudiant* est utilisé pour désigner un niveau supérieur.

À ce point, l'élaboration de ce support pédagogique exige, de la part des didacticiens et des pédagogues, une réflexion approfondie et soignée de ces aspects importants. Ainsi ils doivent construire avec soin une conception structurelle et thématique convenable à même de répondre aux exigences de la révolution numérique et technologique et aux enjeux d'ordre idéologique et culturel qu'évoquent les effets de la mondialisation.

D'un point de vue de contenu, les concepteurs du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS (édition 2012-2013) faisant notre corpus, prenant en considération ces apparences idéologiques et culturelles, proposent à l'élève une matière didactique complexe qu'elle se présente comme un axe capital autour duquel s'articulent le contenu linguistique et celui qu'est iconique.

En effet, le contenu linguistique dont on parle ci-dessus s'exprime par la matière textuelle qui se manifeste par les textes et les extraits de textes quels que soient supports de leçon, d'exercices ou de lecture complémentaire sans oublier bien sûr les activités liées à ces textes. Quant au contenu iconique, celui-ci renferme évidemment les images illustratives des textes présentés, les tableaux et les schémas et on peut trouver aussi que le texte cède sa place pour l'image c'est-à-dire le texte sous forme d'un image « texte imagé ».

Tant que notre objet d'étude est les textes insérés dans le manuel scolaire, nous allons étudier par-là leur restructuration organisationnelle, ses effets et leur importance dans l'acquisition des langues étrangères.

Donc, à ce niveau-là, pour ce qui est de notre problématique, nous essayons de déterminer et d'approcher la présence du « texte » dans le discours didactique algérien. De ce fait, la question primordiale qui concrétise le problème de notre recherche est : Le contenu textuel du manuel de 3<sup>ème</sup> AS est-il à la portée des apprenants à même de les aider à acquérir une langue étrangère ? Ce contenu est-il au centre des préoccupations de l'institution éducative en Algérie ? Pour que notre question soit explicite, nous proposons de l'accompagner par une suite de questions secondaires ou supplémentaires permettant de mieux comprendre l'état d'inquiétude ou de malentendu qu'évoque notre question-problème dont voici les suivantes :

- Le texte, comment est présenté dans le manuel scolaire ?
- Sur quels principes s'appuie l'insertion des textes dans le manuel scolaire ?
- Le texte inséré dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS, a-t-il atteint les objectifs assignés par le didacticien et l'institution éducative algérienne ?
- Quel lien existe-t-il entre le langage linguistique et le langage iconique ? en fonction des paramètres descriptifs et observationnels et après sa mise en contexte dans l'acte d'apprentissage, trouve-t-on la suprématie de l'un sur l'autre ?
- À quelle mesure le texte peut servir à concrétiser l'articulation langue-culture ? comment peut-on alors l'investir ? si on parle du texte littéraire, quelles en sont donc les enjeux et les visées ambitionnées ?

C'est sur ces interrogations indicatives que s'appuie notre étude et que nous tenterons de répondre. De ce fait, et pour ce faire nous opterons à préconiser une démarche syncrétiquement convenable pour notre recherche, c'est la méthode descriptive.

La description en tant qu'approche d'étude est souvent privilégiée dans la réalisation d'un projet de recherche ou la dissertation sur une question donnée. De par ces fonctions taxinomiques et explicatives, la méthode descriptive peut servir à mettre à l'évidence l'objet de la recherche et à jeter une vision intégrante sur la matière présentée ou décrite.

De plus, tant que notre étude se fonde sur le manuel scolaire et le textes en y intégrant, la description de l'objet d'étude et son contenu que ce soit formellement ou thématiquement constitue le premier pas d'étude.

Le corpus qui servira cette étude analytique se constitue par le manuel scolaire du français de 3<sup>ème</sup> AS (édition 2012-2013). Nous adoptons ce choix dans la mesure où le manuel scolaire, de par son importance prépondérante dans l'apprentissage du français, constitue ainsi une composite référentielle de la société où il reflète davantage son image complète : les traditions, les valeurs, les pratiques sociales, les morales...etc. c'est-à-dire le manuel présente de toute évidence l'identité de la société d'une part, d'autre part, le manuel scolaire y compris en dedans des représentations culturelles différentes permettant à aider l'élève à acquérir des connaissances culturelles visant à l'amener à avoir un esprit ouvert et à s'orienter vers l'autrui, le comprendre afin



renforcer la compétence communicationnelle, non seulement au niveau local ou national mais aussi au niveau de la communication interculturelle.

De surcroît, le manuel scolaire est un ensemble de connaissances et des savoir-faire langagiers à transmettre à l'élève lors d'un processus d'apprentissage. Et tous ces aspects se manifestent clairement en fonction des textes.

À ce point, nous pourrions dire que le manuel scolaire est une construction fort complexe qu'elle mérite à la discerner d'où les deux codes linguistique et iconique sont en interaction. Raison pour laquelle nous consacrerons notre recherche à l'étude des différentes apparences présentées dans le manuel scolaire en particulier le texte.

Conséquemment, nous pouvons annoncer les objectifs convoités à atteindre par notre étude dont le premier est de donner une lecture descriptive du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS et de définir les différents constituants qu'ils le construisent. Le second, qui est le plus important, est d'approcher didactiquement le texte inséré dans le manuel scolaire et de mettre en lumière son statut dans le procès d'apprentissage, sa transposition dans le contexte didactique et même son rôle prépondérant dans la transmission informationnelle et culturelle assignée à l'élève, futur citoyen.

Pour ce qui est de notre plan, notre travail de recherche se subdivise en trois chapitres qui se déploient successivement comme suit : le premier se fonde sur une lecture descriptive du manuel en question et les différents langages présentés. Quant au second, l'étude est consacrée à déterminer les différentes représentations que peut avoir le texte au sein de la communication didactique et leurs effets dans l'acte d'apprentissage. Le troisième sert à présenter une lecture typologique et classificatoire des diverses constructions textuelles et comme cas particulier le texte littéraire et son positionnement didactique comme support intermédiaire entre la langue et la culture.

## **Chapitre 1**

**De l'introduction réductrice du manuel de 3<sup>ème</sup>**

**AS : lecture en perspectives**

### **Préambule**

Afin de mettre en évidence la structuration compositionnelle et organisatrice du manuel scolaire objet d'étude qui est au service de notre prospection, nous allons, dans le présent chapitre, mettre l'accent sur les composantes essentielles constituant celui-ci, et ce qu'elles que soient les modes de représentation qui le caractérisent.

Commençant par une lecture reconnaissable et descriptive des éléments constitutifs du manuel en question, celui de la 3<sup>ème</sup> AS, et par la suite, nous interrogeons les textes, leur construction compositionnelle et ainsi que ses auteurs. De plus, nous allons déterminer en générale le contenu thématique des textes dont nous optons un projet didactique pour cette étude (désignons par-là l'étude thématique).

#### **1-1 Le manuel scolaire : une architecture hiérarchisée**

Les 239 pages formant le manuel scolaire se fragmentent en quatre projets didactiques, d'un sommaire, d'un avant-propos « *Aux utilisateurs* » et d'une présentation du manuel. Ces projets, intégrant des intentions communicatives en rapport avec des objets d'étude, se présentent à la fois comme support et finalité.

Quant aux projets didactiques, ils se dévoilent comme suit :

- Projet 1 : « *Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.* », 70 pages.
- Projet 2 : « *Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.* », 60 pages
- Projet 3 : « *Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.* », 42 pages.
- Projet 4 : « *Rédiger une nouvelle fantastique.* », 40 pages.

Les intentions communicatives accompagnant chaque projet varient de ce dernier à autre, selon les contenus et les objectifs de ceux-ci.

Pour le premier projet, l'intention proposée est la suivante : « *Exposer pour manifester son esprit critique* », pour le second, c'est « *Dialoguer pour confronter des points de vue* », quant au troisième, les didacticiens nous proposent « *Argumenter pour faire réagir* »,

enfin, le dernier projet, quant à lui, présente l'intention suivante : « *Raconter pour exprimer son imaginaire* ».

Dans le cadre des séquences d'apprentissage, dans lesquelles, les projets didactiques préétablis sont susceptibles d'être réalisés, se répartissent différemment d'un projet à l'autre, dont le premier et le dernier contiennent trois (3) séquences, alors que les restes (le 2<sup>ème</sup> et le 3<sup>ème</sup>) comportent seulement deux séquences.

Également, et dans ce que l'on appelle l'objet d'étude, on le déterminera pour chaque dossier comme un ensemble de textes qui sont au service de l'objectif fixé antérieurement dans le corps du projet ancré et au-delà des séquences que l'on vient à étudier.

De ce fait, il est évident que l'objet d'étude doit être en rapport avec le dessein didactique projeté.

Or, dans le contexte classificatoire et « distributionnel » des objets d'étude selon les projets précis, ces dispositifs sont manifestés ou présentés non pas par ordre d'importance, d'intérêt ou de priorité mais les didacticiens les arrangent tels quels sans prendre en compte ces paramètres contextuels.

Donc, nous pouvons exposer ces objets d'étude comme suit :

- « *Texte et document d'Histoire* ».
- « *Le débat d'idées* ».
- « *L'appel* ».
- « *La nouvelle fantastique* ».

Chaque projet s'ouvre par une évaluation diagnostique, puis s'enchaînent plusieurs textes séparés par des activités différentes fondées sur ceux-ci dont on peut citer l'observation, la lecture analytique, la formule didactique et l'expression orale et écrite. Aussi, une synthèse et activités succèdent ces textes et une évaluation formative sera incorporée entre les séquences ayant comme visée de renforcement, et une autre certificative ajoutée par des exercices dont par lesquels se termine la dernière séquence.

Ainsi, à la fin de chaque projet, une rubrique s'offre là « *technique d'expression* » dans laquelle les acquis mis en place des séquences d'apprentissage se présentent sous forme d'une fiche informationnelle résumant des définitions, des étapes de rédaction et des consignes suivant d'un grille d'auto évaluation qui permet aux élèves de faire confirmer ou certifier le degré d'homologation ou d'attestation du texte rédigé aux normes de rédaction.

La phase qui se suit se donne sous cette manière : « *Rédiger un (e).....* » dont l'élève s'amène à faire appliquer les connaissances acquises tout au long des séquences d'apprentissage sous forme des productions textuelles, c'est la « mise en pratique », et il s'exhorte pareillement à progresser ses modes d'écriture et ses capacités rédactionnelles qui sont susceptibles d'être contrôlables et vérifiables par le professeur ayant pour finalité primordiale la réalisation concrète de l' « intrigue » principale du projet didactique.

## **1-2 Ce que contient le projet didactique : une charpente structurée**

On repart de ce qui est dit préalablement dans la description détaillée du manuel scolaire et conformément à ce que l'on déjà précise sur les éléments constituant les projets didactiques, tels qu'on peut les prononcer brièvement : l'intention communicative, l'objet d'étude, les séquences et les techniques d'expression ; on définira subséquemment ce que comporte le projet à l'intérieur, c'est-à-dire le dedans de celui-ci comme contenu didactique.

À titre d'exemple, nous choisissons le deuxième projet du manuel de 3<sup>ème</sup> AS intitulé : « *Organiser un débat puis en faire un compte-rendu* » comme outil illustratif.

Ce projet est subdivisé en deux (2) séquences titrées alternativement:

- *S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.*
- *Prendre position dans un débat : concéder et réfuter..*

Commençant par la page d'entrée, celle-ci se présente sous forme d'une fiche ou étiquette figurative montrant bien l'image d'un emblème ou d'une

représentation allégorique. Celle-ci évoque le dessin d'un papier archaïque ancestral, posé dans un arrière-plan bleu et additionné d'un ancrage linguistique indique le concept thématique de l'intention communicative. Cette expression est installée au centre de page en caractère gras et immense pour le verbe indicatif « *Dialoguer* » qui est succédé à son tour par leur complément qui est une expression de but marquée d'une qualité infime « ... *pour confronter des points de vue* ». Et juste après, vient le titre de l'objet d'étude « *Le débat d'idées* » écrit en italique et coloré en rouge. En bas de page, à gauche, s'expose le projet comme titre accompagnant de son contenu.

C'est tout ce qui est présenté dans la page préliminaire et de la même façon pour tous les projets.

Allons donc à la matière didactique concernant la représentation formelle conjointement à celle qu'est thématique. Le projet se débute généralement par une « *Evaluation diagnostique* » considérée comme « *Situation-problème permettant de connaître les pré-requis nécessaires à l'apprentissage envisagé* »<sup>1</sup> qui est composée par des productions écrite et orale destinées aux apprenants, ces deux sous-titres « production écrite/orale » déposés au côté droit de la page.

Il est nécessaire de noter que ces deux activités de la production écrite et orale ancrées dans l'évaluation diagnostique ne sont optées de cette façon que pour le projet 2 du manuel. Or, pour les projets qui restent, les concepteurs ont proposé l'activité de la « *Compréhension* » composée d'une suite de questions correspondantes au contenu textuel visant à aider les élèves à parvenir à une perception proportionnellement parfaite du texte fourni.

Inscrit dans le schéma didactique de l'apprentissage, un ensemble de textes (extraits) se succèdent variablement pour des besoins langagiers dont on peut les énoncer comme suit<sup>2</sup> : « *Hamid Serradj réunit les fellahs* », tiré du roman « *L'incendie* » de M. Dib occupe la page 77-78. Le deuxième texte (extrait) titré « *Faut-il dire la vérité à un malade ?* » d'après P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg dans « *Changer*

---

<sup>1</sup>Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, ONPS (Office National des Productions Scolaires), 2013-2014, P. 4.

<sup>2</sup>Les exemples cités sont tirés du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS.

la mort » adopté pour la page 80. Pour ce qui est le troisième, celui-ci appartient au genre journalistique, dont l'article tiré du journal « Le Monde » ayant comme référence temporalisée ( Le 23 Juin 1998) et écrit par Catherine Vincent s'intitule : « *Les OGM en question* ». Le quatrième texte « *Comment reconnaître le racisme ?* » tiré de « *Le Racisme expliqué à ma fille* » de Tahar Ben Jelloun, le suivant « *Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde* » du même auteur que le précédent dans « *Laxénophobie* » dans les pages 86, 87 et 88. Quant au sixième, est une contribution à un Forum citoyen sur les OGM intitulé « *Le "Titanic" et les OGM* » d'après J-C Membre imprimé dans les pages 90, 91. Le dernier texte de la première séquence est présenté comme poème sous forme d'une lettre dont son titre est « *Le déserteur, Boris Vian, 1953* ».

Après cet enchaînement de textes, se présente un ensemble d'affirmations ou de renseignements encadrés intégrant des acquis dégagés tout au long des apprentissages mentionnés avec une indication des pages des textes contenant l'information énoncée. Elles sont à considérer comme des outils ou des exemples illustratives et de support.

Cela suivis d'un « stock » d'activités de condensation écrites puis orales, construites pour les élèves visant à les aider à faire opérer et développer ses compétences discursives que ce soient relatées dans le sens d'oralité ou formulées.

Tous ces aspects sont englobés sous le titre « *Synthèse et activités* » permettant ainsi au professeur de résumer ou synthétiser les matières didactiques tant qu'il s'agissent des savoirs-savants à l'aide des celles évoquées dans le manuel scolaire.

Quant aux apprenants, ces synthèses et activités les aident à faciliter et mieux coïncider leur compréhension et sa mise en place par ces exercices instructifs.

Au-delà de ceci, le projet de la séquence a eu lieu sous le titre de « *Votre projet* » inséré dans la page 96, édifié ou construit par une « *Feuille de route* » et numérotée selon le repérage des séquences.

Les auteurs usent le pronom possessif « votre » signifiant la mise en valeur des connaissances ou des savoirs des élèves dénotant son autonomie dans la réalisation

palpable des cibles d'apprentissage ambitionnés antérieurement au début du projet didactique.

Face à cette activité et révélée dans la page 97, une « *évaluation formative* » se présente ici et clôt la séquence consistant à évaluer ou apprécier les perceptions d'apprentissage acquises et leur mise en pratique par une « double » activité répartie en deux segments : un de *compréhension* et l'autre de *production*.

Et puisqu'elle se manifeste généralement sous forme d'un texte, cette évaluation impose la potentialité d'avoir ce que l'on appelle un « test ». Cette libelle ou cet écrit doit être logiquement suivi par un exercice de compréhension mesurant l'aptitude de la perception chez l'élève succédant d'un autre de production. Ce dernier consiste à mettre en lumière tout aussi sa capacité ou son niveau de la rédaction des productions textuelles que sa suprématie voire son éminence pour y formuler ou expliciter.

Le texte mis en œuvre dans l'évaluation formative en question est non titré et est tiré de « *Guerre et Paix* » de J. Gazeneuve. À ceci s'ajoutent aussi des notes en bas de page se référant à des noms propres insérés dans le texte.

L'activité de la compréhension se compose d'une série de questions et qui se déroulent principalement autour du contenu thématique du texte et son circuit organisationnel. Nous citons, à titre illustratif, ce qui suit :

- « *Quel est le thème abordé dans ce texte ?*;
- *Combien y a-t-il de thèses opposées exprimées dans le texte ?*;
- *Combien y a-t-il de parties dans le texte ? Quel articulateur structure le texte ? Quel rapport logique exprime-t-il ?*;
- *Dans quelle partie, l'auteur exprime-t-il son opinion ? Quels arguments avance-t-il pour étayer son point de vue ?*;
- *Dégagez le plan du texte et retrouvez le circuit argumentatif adopté par l'auteur »<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P. 98.



L'activité de la production permettant aux élèves de savoir ses acquis pour les réutiliser dans ses écrits, découvrir ses failles liées au processus d'écriture pour y combler et réformer.

C'est l'objectif assigné par les auteurs concernant l'évaluation formative dont ils signalent : « *Situation-problème permettant de faire un bilan ponctuel et identifier les lacunes pour y remédier* »<sup>1</sup>.

En effet, dans la seconde séquence s'enchaînent plusieurs textes. En voici :

-Texte p 99, « *La crise des certitudes* » de P. Valéry tiré de « *Discours au collège de Sète* ».

-Texte p 102, est un texte présenté sous forme d'une lettre dont son titre est « *Lettre à Madame de Francueil* » de Jean. Jacques. Rousseau dans son œuvre « *Les rêveries d'un promeneursolitaire* ».

-Texte p105, titré « *Pourquoi les guerres?* » de Guy de Maupassant dans « *Sur l'eau* ».

-Texte p107, il n'est pas vraiment un texte mais ce dernier se donne comme représentation figurative introduite sous forme d'un dessin caricaturesque du journal « *El Watan* » daté le Février 2007.

-Texte p108, il s'agit ici d'une lettre, se titre « *La propriété privée, facteur d'inégalité* » de J. J. Rousseau parmi « *Discours sur l'origine d'inégalité* ».

-Texte p109, se donne comme réponse au texte précédent ( lettre de Rousseau) écrit par Voltaire, titré « *La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau* » dans « *questions sur l'encyclopédie* ».

Chaque texte est accompagné par un assortiment d'activités concernant le domaine d'apprentissage écrit et oral. Après la lecture, se présente l'« *Observation* » qui s'intéresse principalement aux renseignements relatifs aux titres et aux références des textes supports et révélant des phrases interrogatives ou impératives. Et comme exemples nous citons :

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P. 4.

- « *Observez le titre et les références du texte. Renseignent-ils sur le thème ?* » (manuel de 3<sup>ème</sup> AS, p78).
- « *Observez les éléments périphériques du texte. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ?* » (Ibid, p102).
- « *À partir de ce titre, pouvez-vous anticiper sur le contenu du texte ?* » (Ibid, p81).

En effet, parmi les activités contenant le fonctionnement de la langue et les modalités organisationnelles du texte c'est la « *Lecture analytique* ». Cette dernière est composée d'un alliage de questions liées au fond thématique du discours permettant aux élèves de mieux comprendre le contenu du texte.

Une « phase » intégrante et assez affirmative de tout ce qui est précédent ; « *Faire le point* » : c'est une sorte de conclusion ou règle définitionnelle émanée de la lecture analytique. À titre d'exemple, signalons le suivant<sup>1</sup> :

« *Faire le point*

*Dans un débat, dans une discussion, le discours doit être adapté au destinataire. L'explication et les exemples sont des moyens qui permettent de mieux convaincre son interlocuteur ».*

Il est évident, par conséquent, de distinguer les moyens de faire persuader le destinataire dans un débat sur un thème précis.

Se débattre, c'est objecter son point de vue ou ses convictions sur une idée ou une pensée à plusieurs dogmes divergents où il s'impose à présenter pas mal d'arguments visant à appuyer sa thèse. Parmi lesquels, sont les exemples qui permettent au destinataire d'argumenter son interlocuteur sans prendre compte le souci de parvenir à un accord ou une euphonie harmonique et unifiée.

D'ailleurs, la présence d'une multiplicité d'opinions contradictoires ajustées par et aux (co) destinataires et illustrées par des outils argumentatifs définit la spécificité d'un controverse polémique.

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P.89.

Donc, on désigne de ce « savoir-savant » annexé ou plus précisément contenu dans ce « *Faire le point* » que l'apprenant pourrait et doit le connaître ou l'appréhender afin de le mettre en œuvre dans ses productions rédactionnelles accentuées du point de vue des dispositifs didactiques.

Outre, c'est par là que le « savoir-faire » s'est manifesté et sera mis en évidence concrètement par un exercice d'« *Expression orale* » permettant aux élèves de s'inscrire dans une situation de communication didactisée, dans la mesure où ils se mettent collectivement dans un acte doublement résulté par la perception /compréhension et la production d'un discours ou d'un échange usant les outils langagiers.

Les exemples ci-dessous, extraits du manuel faisant notre corpus, illustrent non propos.

- « *Voici un sujet de discussion : [...]. Avant de commencer le débat, organisez-vous en groupes de discussion. Chaque groupe désignera un modérateur et adoptera une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe* »<sup>1</sup>.
- « *Organisez un débat sur ce sujet et appuyez votre prise de position par des exemples ou des comparaisons* »<sup>2</sup>.

Située après l'expression orale, une « *Expression écrite* » fournie aux élèves et consiste à les inviter à rédiger un texte qui doit être en rapport avec les apprentissages acquis pour les mettre en valeur, en insistant ainsi sur le savoir-faire et par conséquent le professeur examine le degré d'affinité existant entre les connaissances requises et les écrits produits. Signalons comme exemple les consignes suivantes :

- « *Rédigez un texte d'une vingtaine de lignes pour exprimer votre opinion sur la question : "Faut-il obliger les enfants à pratiquer un sport" ?* » (manuel de 1<sup>ère</sup> AS p82).
- « *À partir des notes que vous avez prises pendant l'expression orale, rédiger le compte-rendu du débat.* » (Ibid, p 85).

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, Op, cit, P. 79.

<sup>2</sup> Ibid, P. 92.

Notons que l'expression écrite n'est pas obligatoirement placées après celle qu'est orale dans la mesure où elle pourrait se remettre auparavant. C'est le cas des pages 82, 89, 92, 100, 103, et 106 du projet 2.

Il est à noter que les activités que nous avons précisé précédemment dans la première séquence sont les mêmes pour la seconde sauf que celle-ci se clôt par une « *Evaluation certificative* » (pp. 114-115) ayant pour objectif d'incorporer ou d'intégrer les savoirs et les compétences acquis au sein des séquences d'apprentissage. Soit le texte de Voltaire « *Lettre au docteur Jean-Jacques Panosophe* » construisant notre évaluation certificative.

De plus, une suite d'exercices proposée pour aider les élèves à mieux comprendre les connaissances et les maîtriser dont ces activités se présentent comme des supports visant à mettre en évidence les lacunes d'apprentissage pour y éviter. Outre, une technique d'expression suivie d'une fiche d'auto-évaluation s'exposent successivement formant la clôture du projet didactique.

Sur le plan figuratif lié à la disposition des corps des pages, il nous semble très évident de constater que la même organisation est adoptée pour tous les projets concernant les textes et les activités qui les succèdent. Les encadrés renfermant les travaux à faire c'est-à-dire le titre de l'activité tels que : l'observation, la lecture analytique et l'expression écrite et d'autres sont imprimés au côté gauche de la page au-dessous du texte.

L'icône qui indique le nombre de chaque séquence n'est positionnée que du côté droit en haut de chaque page doublement manifestée. Colorée en bleu sombre pour qui est une première séquence, en rose florale pour la seconde, et dans le cas d'une autre troisième, celle-ci s'expose en vert herbacé.

Situant continuellement dans l'aire des modes d'« existence » ou plus particulièrement d'organisation ou manifestation, les mentions des évaluations, des projets et des exercices d'accompagnement s'agencent en haut de la page et centrés au milieu élevé de celle-ci.

Cependant, et concernant les étiquettes de « *Technique d'expression* » et « *Rédiger un(e...)* » qui sont successivement présentées, une page autonome est réservée à celles-ci (voir le manuel p121,129).

### **1-3 Les langages du manuel scolaire : une lecture descriptive**

À première vue, nous pouvons constater qu'au sein de la communication didactique, comme tout type de communication, il existe, certes, des moyens spécifiques et propres à celle-ci accompagnant l'échange verbal, parmi lesquels, le manuel scolaire qui réserve, d'ores et déjà, toute sa suprématie dans le processus didactique.

Le manuel scolaire du cursus secondaire, dans un sens général, et particulièrement, de 3<sup>ème</sup> AS, cet outil, qui n'est qu'un assemblage de papiers, montre bien une complexité assez largement manifestée tantôt au niveau du langage linguistique que celui d'iconicité ou imagé.

Situant dans une sphère déterminatrice, il nous semble que notre corpus se présente comme une matière diversifiée dont cette hétérogénéité est prouvée par la construction confuse du manuel en question. En qualifiant un tel corpus ou une telle composition didactique scolarisée, on dira qu'elle est asymétrique ou compliquée puisqu'on prend en considération son mode de programmation ou sa mise en œuvre par les concepteurs.

D'ordinaire, nous avisons la disposition classique des manuels précédents et comment ont été organisés, nous pouvons contempler l'absence des différents paramètres et accessoires que ce soient essentiels ou complémentaires, de fond ou esthétiques, tout aussi bien au niveau thématique qu'au niveau formel que peuvent avoir les manuels d'aujourd'hui.

De ce fait, ces aspects combinatoires du manuel de 3<sup>ème</sup> AS nous exigent de déterminer les outils didactiques constituant notre recueil dont nous préférons d'entre eux les matières ayant une représentation linguistique telles que : les textes, les exercices, et les règles langagières. Ainsi, d'autres objets non linguistiques s'incarnent singulièrement dans les représentations figuratives désignant par-là les images sous forme de dessins, de photographies, ainsi que les schémas et les tableaux.

**Les textes** sont les constituants les plus importants dans le manuel, dans la mesure où ils se présentent comme le matériel support dans le processus d'apprentissage qui, autour duquel, se déploient les activités attachées aux points de langue.

Notons qu'une autre fonction peut détenir le texte, du fait que ce dernier est parfois inséré sinon constamment à des fins non pédagogiques c'est-à-dire pour la lecture supplémentaire.

**Les exercices** sont conçus comme des entraînements cognitifs et instructifs visant à approfondir les savoirs acquis au sein de procès d'apprentissage. De plus l'agglomération de ces exercices est recensée autant qu'une situation-évaluation permettant d'explorer ou d'estimer l'ampleur de la prospérité des élèves à acquérir les savoirs-savants puis en les transformer en savoir-faire. D'ailleurs, selon J.P Cuq et I.Gruca :

*« Cet inventaire d'activités, devrait permettre une diversification des pratiques de classe, une meilleure adaptation des exercices face à la diversité des besoins des apprenants et un transfert plus grand des compétences que l'apprenant possède dans sa langue maternelle »<sup>1</sup>.*

**Les règles langagières** sont les affirmations ajustées à l'intérieur des activités attachées aux textes contenant des définitions, des explications et parfois de étapes à suivre. La fonction radicale de ces formules réside dans le fait de transcrire ou d'enregistrer le savoir acquis chez l'élève dans l'acte d'apprentissage.

Comme nous l'avons dit précédemment sur les moyens adoptés dans la communication didactique ancrée par le manuel scolaire, il est souvent dit qu'on pourra identifier d'entre eux ceux qui peuvent avoir une nature figurative, on désigne par-là les images.

**Les images** sont des données visuelles insérées dans le manuel scolaire ayant une fonction illustrative, et tant qu'elles se présentent comme des matières figuratives, les images s'assurent pour visée supplémentaire d'impulser une sorte de « dynamisme » aux textes qu'elles seront annexées.

---

<sup>1</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2008, P. 460.

« L'image a très vite utilisée en classe de langue. En effet, c'est à la fois un élément de motivation, de créativité et de variété. [ elle permet] de focaliser l'attention des élèves sur les points à observer, en dévoilant progressivement les différents détails pour construire le sens, en pointant ce sur quoi le professeur souhaite attirer l'attention »<sup>1</sup>.

## 1-4 Le manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire : une sphère des langages didactiques<sup>2</sup>

### 1-4-1 Les textes

Le manuel en question comporte (93) textes (extraits) s'apparaissent comme des textes supports de leçon, textes supports d'exercices et d'autres se donnent dont leur visée fonctionnelle est soumise à une sorte de complémentarité didactique.

#### a- L'organisation formelle

Sur le plan de ses représentations, les textes insérés dans le manuel scolaire prouvent de façon évidente une certaine hétérogénéité dans leur organisation ou leur construction.

Dans une perspective spatiale, certains textes sont insérés dans leur intégralité c'est-à-dire le texte tel qu'il est écrit par son auteur, c'est le cas par exemple de « *La main* » de Guy de Maupassant et de « *Suicide au parc* » de Dino Buzzati, qui occupent cinq (5) pages successives.

D'autres textes qui ne sont pas inclus d'une façon intégrale dans le manuel c'est-à-dire qu'ils se présentent sous formes des extraits, mais restent des textes longues dont deux (2) pages au minimum sont réservées pour y impliquer. Citons à titre d'exemple « *Le chevalier double* » de Théophile Gautier, titré didactiquement « *Troublante destinée* ».

Il est à noter que ce texte est réparti en deux activités alternativement présentées : le dernier texte support de leçon de la séquence (p 203) et le texte accompagnant l'évaluation formative (p 206), dont ceux-ci sont scindées par une page indiquant le projet à réaliser « *Feuille de route* » (p 205).

---

<sup>1</sup> M.F. Nancy-Combes, *Op, cit*, P. 87.

<sup>2</sup> Nous signalons que les outils méthodologiques optés pour cette phase descriptive sont proportionnellement identiques à celles présentées par D. Abadi, *Pouvoir de l'image et signifiante du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, thèse de doctorat, Université El- Hadj Lakhdar, Batna (Algérie), 2012-2013.

Une grande variété de formes de textes est manifestée. Nous constatons par-là que la construction classique des manuels précédents du secondaire algérien au sujet de ses contenus textuels propose des textes soumis aux normes traditionnelles de l'implication de ces derniers, c'est-à-dire le texte dans son sens restreint. Contrairement à cela, les manuels d'aujourd'hui témoignent la présence d'une multiplicité d'apparences des textes. Sur ce point, nous pourrions contempler l'existence de ceux-ci sous forme des lettres tel est par exemple le cas de « *Lettre à Madame de Francueil* » de Jean-Jacques Rousseau tiré de « *Les rêveries d'un promeneur solitaire* » (p102), et aussi le texte de la page 114 intitulé « *Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Panosophe (1766)*», en n'oubliant pas que la lettre de motivation (p175) appartient à cette tournure de textes.

En effet, il apparaît évident que le genre poétique a souvent été mis en valeur dans la construction textuelle du manuel en question, ce qui est prouvé par l'insertion de certains poèmes à savoir « *Dans la gueule du loup* » de Kateb Yacine inclus à la page 38, également « *Chant populaire Kabyle* » de M. Benbrahim dans son œuvre « *Femmes du Maghreb* » et « *Le déserteur, Boris Vian, 1953* » qui est présenté sans auteur. Ces derniers sont insérés successivement dans les pages 20 et 93.

Compte tenu des éléments périphériques des textes, qui désignent dans leur sphère didactique les éléments paratextuels, il est avéré, ici, d'avouer d'entre eux ceux qui entourent le texte ayant un tempérament linguistique : le titre, le chapeau, la référence, les notes et les questions attachées au texte de base.

D'un point de vue descriptif, il convient d'évoquer ce qui est dit comme composants paratextuels, commençant par le titre, celui-ci s'aperçu autant que l'élément introductif du texte et portant souvent son contenu comme « *Histoire de la Coupe du Monde* » compris à la page 8, « *Femmes algériennes dans les camps* » (p35) et ainsi le titre suivant « *Comment reconnaître le racisme ?* » de la page 86 du manuel de 3<sup>ème</sup> AS.

Outre, d'autres titres considérés comme le point attractif ayant une importance voire un effet majeur que le texte lui-même, d'ailleurs, ce qui est un titre « attirant » c'est logiquement qui est susceptible de créer inconsciemment une certaine curiosité ou tentation motivant les élèves en les poussant à lire le texte intégral, comme il est l'exemple de « *L'évasion* » à la page 59 de M. Yousfi tiré de son écrit « *L'Algérie*



en marche », « Troublante destinée » de Théophile Gautier « *Le chevalier* » à la page 203, ou encore le titre de l'œuvre de Guy de Maupassant « *Qui sait ?* » inclus à la page 210 du manuel en question et plusieurs d'autres qui ont cette spécificité d'être un objet captivant pour l'élève-lecteur.

Revenant à la disposition de ces éléments paratextuels, nous prenons comme un exemple illustratif le texte arboré à la page 178 intitulé « *Le récit de vieux Ngala* ». Quant au titre, celui-ci se situe à l'en-tête de la page, c'est-à-dire à l'extrémité magistrale, ajusté au centre de celle-ci et écrit en noir, en caractère gras. Notons que ce texte pris en exemple est apparaît sous le titre d'une évaluation diagnostique imprimé à la marge élevée de la page.

À la suite, et distancié du titre par un blanc, le chapeau, qui est écrit en italique et marqué par une particularité inférieure que celle du titre, se donne ordinairement pour renseigner l'apprenant en lui procurant des éclaircissements indicatifs et corrélatifs au contenu thématique du texte qu'il le succède.

À ce trait, s'ajoute ainsi un autre traduisant la fonctionnalité didactique du chapeau qui se concrétise par le fait que ce paratexte, qui nous apparaît délicat et qui n'est qu'une suite de phrases courtes et simples, se médiate couramment au sein des textes (de façon superflue) permettant à l'élève d'en extraire une vision générale.

En effet, le chapeau lui livre parfois des événements réduits que le texte y compris par ailleurs, tout en se situant dans la spatio-temporalité des faits remis en jeu dans la dissertation textuelle notamment qu'on puisse dire celle qui présente une certaine narrativité.

En guise d'illustration, voici le chapeau suivant du texte précité :

« À la tombée de la nuit, les habitants du village de Létrogo, dans la forêt équatoriale, se réunissent autour d'un feu de bois pour chanter, danser et écouter des histoires qui sont un peu la mémoire de la communauté »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P. 178.

En s'appuyant sur son contenu, on pourra repérer que ce chapeau de par sa fonction descriptive et informative nous permet de faire localiser les actes qui seront mis en place dans leur arrangement successif.

De même, il existe des chapeaux introduisant certains textes qui ne donnent que des informations liées à ses auteurs : tel est le cas de cet exemple : « *L'auteur de ce texte est un éminent chirurgien, spécialiste de la greffe de la main.* » (manuel de 3<sup>ème</sup> AS, p 6).

Donc, on pourra résumer en disant : que ce soient les fins pour lesquelles les concepteurs impliquent les chapeaux, l'importance de ceux-ci réside dans l'amplitude approfondie de leur effet qu'ils le laissent chez l'élève du fait qu'ils facilitent davantage les tâches à réaliser aussi bien au niveau de la compréhension que celui de l'expression ou la production.

Après le corps du texte s'expose la formule référentielle indiquant le nom de l'auteur et d'autres ajouts comme le titre de l'œuvre, la maison et la date d'édition. Dans notre texte exemplaire, sa référence est la suivante « E.Goyémidé, *Le dernier survivant de la caravane*, Ed. Hatier, 1985 » dont le nom de l'auteur est écrit en caractère gras, normal et régulier ; le titre de son œuvre en italique et pour ce qui édition, la maison et la date sont écrites d'une façon identique à celle du texte ci-dessus. Tout ceci est déposé en bas et au côté adroit de la page.

Aussi, parmi ces paratextes didactiques nous remarquons que les textes peuvent imposer la présence de certaines marques chiffrées indiquant un mot à éclairer ou une explication et présentées comme des annotations dressées inférieurement à gauche par rapport au texte présenté.

Il nous semble bien patent que même les textes supports d'exercices sont référenciés dans la mesure où les concepteurs du manuel scolaire ont pour objectif d'aider et soutenir l'élève s'il veut lire le texte entier d'où ils contribuent à fortifier et étayer l'esprit de la lecture chez lui.

Quant au questionnaire, cet élément se compose d'une suite de questions posées par les concepteurs et se déroulent dans le contenu thématique et formel du texte. Ces questions sont sectionnées en deux segments : la compréhension et la production visant à vérifier

l'abondance de la perception de l'élève de tel ou tel texte puis pour lui aider à s'en approfondir sa compréhension. Cela se fait pour parvenir, enfin, à lui amener à mieux produire ou exprimer.

### **b- L'organisation thématique**

Bien qu'elle varie d'un manuel à autre, la construction thématique de ce dernier montre bien une grande diversification largement révélée par les thèmes traités. De ce fait, les didacticiens choisissent avec soin les thèmes et les sujets qu'ils doivent inclure dans le manuel scolaire. Ces thèmes sont censés être conformes aux principes idéologiques de l'État et ses orientations aussi bien politiques que mystiques.

De cette optique, nous constatons d'emblée que le manuel scolaire du secondaire algérien sinon du tout le cursus éducatif et didactique, en ce qui concerne la matière thématique, est dépourvu de tout thème ou idée inacceptable socialement, religieusement ou politiquement impliquée dans les textes choisis et adoptés à l'étude.

À cet effet, on verra que les thèmes des textes sont réduits proportionnellement dans les idées projetées par les concepteurs et se manifestent de toute évidence dans les projets didactiques, les intentions de communication et les objets d'étude présentés préalablement dans le manuel.

À titre d'illustration, citons que les sujets traités dans le premier projet didactique se déplient autour des faits et documents d'Histoire dans le but d'en informer et d'introduire un témoignage dans ce fait historique. On trouvera par exemple le texte de Mahfoud Kaddache avec son titre didactisé « *La société européenne d'Algérie* » (p15) tiré de « *La conquête Coloniale et la Résistance* », et un autre s'intitule « *Femmes algériennes dans les camps* » (p35) de même auteur dans son œuvre « *Récits de Feu* ». On trouve ainsi « *Histoire du 8 mai 1945* » de M. Yousfi de son œuvre « *L'Algérie en marche* »...etc.

Quant au second projet, les auteurs du manuel nous proposent un ensemble de textes qui traitent différemment des thèmes qui nous semble le plus souvent distincts mais qu'ils désignent la même réalité touchant aux mêmes finalités didactiques pour desquelles ils se font introduire.

Ces thèmes présentent des sujets scientifiques se varient de la médecine « *Faut-il dire la vérité au malade ?* » (p80) à l'agro-alimentaire « *Les OGM en question* » (p83), et des thèmes politiques « *Comment reconnaître le racisme ?* » et « *Pourquoi les guerres ?* » dans les pages 86 et 104. De plus, le facteur social est fortement présent au sein de certains textes tels que : « *Lettre à Madame de Francueil* » imprimé à la page 102 qui met en lumière la situation de souffrance, de la faim et de la pauvreté de J-J. Rousseau et sa famille, à cela s'adjoint le texte intitulé « *La propriété privée, facteur d'inégalité* » de la page 108 du manuel.

Tous ces sujets qui font l'objet de plusieurs textes ayant comme cible unifié de faire montrer la dimension argumentative et ses paramètres dans l'arrangement textuel de ce projet.

Les thèmes abordés dans le troisième projet comportent collectivement un trait commun au niveau de l'agencement constructif étalant une forme présentative assez apparente par ses critères organisateurs. C'est l'appel, dont plusieurs thèmes y appartiennent, là où la solidarité et la protection de globe ont la grande part. Exemple : « *Appel du directeur de l'Unesco* » (p137), « *La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité* » et « *Pour les enfants du monde* » (p149). On pourra lire également « *Protégeons notre planète* » et « *Pour la sauvegarde de notre planète* » (pp.143-147).

Le dernier projet, quant à lui, se situe dans la ligne narrative lorsqu'en prenant en considération les textes y inclus. De ce fait, nous remarquons la dominance des textes narratifs comme matériaux de base et particulièrement la nouvelle fantastique tant qu'elle est le titre même du projet. À titre d'illustration approuvant notre propos, il nous faut nécessaire de citer parmi ces textes « *Le récit du vieux Ngala* » de E. Goyémidé (p178), « *La main* » et extrait non titré de « *La peur* » (pp182,194) de G. de Maupassant, « *Les masques* » tiré de « *Histoires de masques* » de Jean Lorrain inséré à la page (208) et un dernier texte pour une lecture complémentaire à la page (222) intitulé « *Suicide au parc* » de Dino Buzzati.

Donc, nous pouvons conclure en disant que cette variation thématique au niveau des textes nous amène à réfléchir en formant des hypothèses censées d'être des réponses de

telle ou telle interrogation d'ordre didactique sur l'utilité qu'elle pourrait la porter cette hétérogénéité.

Cela veut dire que la fonctionnalité didactique des textes dans le manuel scolaire permet à l'élève d'acquérir une culture différente ancrée par les textes ou encore une culture dans son sens étendue. Or cette culture didactique se concrétise par le fait qu'une multiplicité textuelle reflète une certaine exigence préconstruite par les didacticiens qui pourrait et doit être obéit par un itinéraire doublement parcouru : d'une part, par la réflexion didactique à propos des idéologies « extra-scolaires » traduites dans l'acte de la communication écrite, et la mise à profit de cette divergence antinomique dans l'acquisition des compétences novatrices de l'autre part, que ce soient culturelles ou didactiques dans l'optique des genres textuels véhiculés.

#### **1-4-2 Les exercices**

Les nouveaux manuels scolaires contiennent, comparativement aux manuels précédents, un ensemble d'exercices ayant pour objectif primordial d'estimer, d'explorer et d'évaluer les connaissances acquises dans le processus d'apprentissage.

Pour mettre en évidence l'ordonnance organisationnelle des exercices dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS et leur manière d'arrangement, il nous faut bien entendu décrire leur répartition afin d'en déterminer lucidement la fonctionnalité que peut avoir chaque type d'exercice et sa convenance avec la visée recherchée.

Donc, pour en faire, nous constatons d'emblée que ces exercices se répartissent schématiquement en activités écrites et orales liées continuellement à l'étiquette « *Synthèse et activités* » et insérées à la fin de chaque séquence didactique.

À noter qu'exceptionnellement dans le dernier projet, ces activités ne sont restituées qu'à la fin de la troisième séquence à la page 213.

Usuellement, l'activité écrite précède celle de l'orale dans l'organisation de la page, et parfois même on est dans la probabilité de ne retrouver que l'activité écrite imprimée à la page et qui est proposée pour l'évaluation immédiate de la perception des savoirs

remportés et articulés tout au long de la séquence d'apprentissage tel est le cas des pages 56, 146 et 213 du manuel en question.

Que ce soit écrit ou oral, cet outil pratique qu'est l'activité se compose à son tour par des segments successifs sous forme des exercices : soit de rédaction, soit des textes contiennent des trous ou des cavités à remplir, soit de mise en situation de communication active mettant en valeur l'aspect d'oralité où l'élève-participant annonce son point de vue ou sa prise de position sur une question donnée.

En outre, la seconde part d'exercices est consacrée à celles d'accompagnement dont la dimension spatiale assez supérieure que celle des activités mentionnées ci-dessus, d'où le nombre des pages est plus au moins considérable là où de trois (3) à quatre (4) pages au minimum sont réservées pour l'insertion de ces exercices.

Notons que quelquefois les exercices optés et qui sont proposés à exploiter se fondent sur des textes ou des extraits de textes sur lesquels les concepteurs ont souvent dressé les consignes précises. Or, ces textes doivent contenir en dedans la matière didactique qui sera acquise et qui dépend de l'objectif assigné auparavant.

Soient les exemples suivants à titre d'illustration :

- « Dans le texte suivant, remplacez les pointillés par les connecteurs temporels qui conviennent : puis, d'abord, enfin, lorsque, pendant que, avant que  
*Il prit .... un petit chemin bordé d'arbustes fleuris, .... traversa un pré .... ses poursuivants ne le repèrent. .... il se senti à l'abri, il tenta .... d'envoyer un S.O.S. sur son téléphone portable..... qu'il scrutait les alentours. » ( manuel de 3<sup>ème</sup> AS, p 61).*
- « Utilisez les procédés d'écriture fantastique.  
*Sur le modèle de l'activité précédente, réécrivez ce texte en faisant tous les changements pour transformer cette " vision poétique" du narrateur en une apparition inquiétante*

" Je m'approchait de la fenêtre [...] tout un monde poétique. » (Ibid, p 214).

En somme, ce répertoire d'exercices qui clôt l'ensemble des séquences didactiques visant à permettre aux élèves d'opérer ses capacités cognitives et ses automatismes appropriatives afin d'approfondir et développer leurs connaissances. À court terme, nous devons rappeler que :

« [...] tous les outils [ les exercices] peuvent connaître de grandes variantes pour mieux appréhender le ou les documents supports ou cibles et pour cerner avec plus de précisions les compétences, les performances et les savoir-faire à initier, à développer, à renforcer ou à évaluer. [...]. N'oublions pas que l'objectif qui dynamise tout exercice est d'accorder plus d'importance aux activités des apprenants et que le recours aux techniques de guidage vise à les rendre autonomes dans la langue étrangère »<sup>1</sup>.

Donc, étant donné que les exercices se donnent pour examiner la hiérarchie de la compréhension des élèves des savoirs acquis, mais, quel que soit le type d'exercice, sa texture et son mode d'élaboration, il garde néanmoins sa fonctionnalité prépondérante que peut s'opérer toute sorte d'activité dans l'intégralité des outils pratiques exploités et mis en œuvre dans les classes de langues.

### **1-4-3 Les règles langagières**

Le manuel en question comporte de nombreuses règles de langue insérées après tout texte de base et mentionnées régulièrement entre « *Lecture analytique* » et « *Expression écrite* » sous le titre « *Faire le point* ».

Ces règles se présentent généralement ayant pour but d'appuyer strictement sur le savoir-savant ancré dans le texte cible. Et pour le mettre au niveau de la perception des élèves et afin de le rendre compréhensible, les concepteurs construisent ces règles sous forme d'une formulation locutionnaire censée d'être simple et le plus accessible que possible.

---

<sup>1</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit*,

#### **1-4-4 Les images**

Les images, en tant que signes iconiques, sont insérées dans le manuel scolaire en question de façon inférieure par rapport au manuel précédent qui comporte entièrement (7) images.

Or, nous comptons dans ce manuel (17) images réparties en quatre (4) projets, et qui prennent plusieurs formes dont on peut retrouver la photographie, le dessin, la peinture et les tableaux, et nous remarquons l'absence définitive des schémas et des bandes dessinées.

Quant à son organisation didactique, les images peuvent accompagner les textes supports de leçon, tel est l'exemple des pages 8, 9, 107 et 156 ; ou les activités liées à ces textes comme dans les pages 16, 44, 60, 107 et beaucoup d'autres. Il est à signaler que la majorité des images accompagnant ces activités sont annexées aux celles de l'expression orale comme il apparaît dans les pages 55, 101 et 153.

D'où ces images et avec cette fixation pédagogique permettant de renforcer, quant aux élèves, leur compétence expressive et analytique du fait qu'ils sont amenés au sein de cette activité à décrire et décortiquer les éléments constituant les représentations imagées puis en faire les rapprocher au texte choisi à l'étude.

De même, et à côté de ces occupations supplémentaires, les images sont subies parfois d'être les matériaux essentiels qui, autour desquels, se déroule le tissage thématique de la matière didactique proposée à l'étude. Ce sont des images qui font, par excellence, le support des instructions d'apprentissage. Comme il est l'exemple de l'image imprimée à la page (107) qui se présente sous forme d'une image caricaturale, et aussi celle insérée à la page (156) du manuel scolaire.

À ces traits organisateurs didactiquement construits des images, s'ajoutent d'autres critères fonctionnels c'est-à-dire conformément à ce qui est dit ci-dessus là où on peut préciser la fonction qu'opère l'image par rapport à sa disposition dans la page. Par-là nous pouvons constater qu'il existe des images y dressées à la partie inférieure ci-après le texte de base ou aussi elles closent l'ensemble des activités conjointes à ce dernier.



À titre d'exemple, soient les images ayant la fonction illustrative et qui sont imprimées dans les pages 8, 16, 26, 39, 44 et 60 du manuel de 3<sup>ème</sup> AS.

Outre, nous constatons que, parmi les types d'images, les schémas et les tableaux sont relativement écartés du manuel en question, ce n'est qu'à la page (18) que se présente un tableau comme support d'apprentissage. Cette remarque est valable pour tout ce qui est un support figuratif de base, alors que ne l'est pas en ce qui concerne les activités des séquences ou les exercices complémentaires incorporés à la fin de celles-ci dont on témoigne l'assiduité quasiment permanente des tableaux dans ces exercices (voir le manuel, pp.14, 60, 120, 167) ce sont des tableaux à remplir où il a y des éléments pour y classer.

D'ailleurs, comme il existe dans le manuel des tableaux à fonction purement didactique c'est-à-dire qu'ils constituent de quelque sorte l'objet de l'exercice, il nous apparaît évidemment à nos yeux qu'ils s'y introduisent également des tableaux de type représentatifs qui contiennent en leur dedans des informations relatives aux consignes de l'exercice lui-même (pp. 22-61) ou des indications formant des synthèses instructives comme il est l'exemple des tableaux déposés successivement dans les pages 139 et 237 du manuel de 3<sup>ème</sup> AS.

Quant à leur localisation, les images peuvent quelquefois occuper toute une page tel est le cas des images proposées dans les pages (55) et (156) ou parfois une grande partie de l'espace de la page est réservée pour l'insertion des images, comme par exemple le cas des images des pages 39, 101 et 153.

Donc, à partir de ceci, il est tout à fait nécessaire de connaître ou de solliciter la grande importance que peut avoir l'image dans l'acte d'apprentissage de par sa fonctionnalité prépondérante à la motivation des élèves à apprendre ou à exprimer librement.

En effet, le rapprochement iconique aux textes écrits par l'implication des images est un aspect primordial parmi plusieurs d'efficacité de l'information articulée par le support linguistique d'une part, et est un facteur intrinsèquement fondamental permettant la facilitation d'acquérir le savoir assigné d'autre part.

De surcroît, et malgré la suprématie du matériel linguistique sur l'image d'où le quatrième (4) projet est dépourvue de toute illustration iconique, l'image, ce paratexte figuratif qui s'appuie sur le principe d'attrance est susceptible d'être privilégiée de par son opérationnalité aussi bien au milieu ordinaire ou quotidien qu'au contexte didactique.

Cet attribut se caractérise par le fait qu'il ne désigne ni une simple représentation esthétique ni seulement un ajout supplémentaire et captivant. Il s'agit d'un appoint figuratif permettant d'éliminer du texte accompagné toute sorte d'ambiguïté par cette articulation entre le texte écrit et la donnée illustrative.

Même si l'image se présente autonome ou dépourvue de tout annexe linguistique additif, c'est au professeur et via son guidage qui revient la tâche de l'analyse de ces paratextes iconiques par les élèves pour aboutir à une meilleure compréhension ou interprétation de tel ou tel message véhiculé par cette image.

*« Le rôle de l'image alors était de porter le sens du texte à un moment où tout passage par la langue maternelle était interdit. Dans le paradigme communicatif actuel, le rôle de l'image est plus étendu. Elle est utilisée globalement comme support pour favoriser les quatre compétences, c'est-à-dire la compréhension et l'expression écrites et orales. Ainsi, elle pourra illustrer un texte écrit ou enregistré, et faciliter ainsi l'accès au sens, ou broser le contexte de la situation de communication. Par un travail sur le paratexte, le professeur pourra amener les élèves à anticiper le sujet traité dans le texte »<sup>1</sup>.*

#### **1-4-5 Les auteurs**

Le répertoire de textes ou extraits dont se constitue le manuel en question renferme en lui (95) textes (extraits) appartiennent aux auteurs algériens, français et étrangers explicitement identifiés, mais il y a d'entre eux, un très petit nombre presque un nombre négligeable de textes qui ne révèlent aucune identification référentielle dont la majorité de ces textes sont issus de ceux qui se donnent comme supports d'exercices.

Les textes présentés se varient généralement tant au niveau de la disposition qu'occupe chaque texte qu'au celui de la quantité des pages dont les textes y imprimés. On trouve

---

<sup>1</sup> M.F. Nancy-Combes, *Op, cit.*

par là des textes support de leçon, des textes (extraits) supports d'exercices ou même des textes proposés pour les évaluations et enfin des textes parfois intégraux pour la lecture complémentaire.

Donc, nous proposons d'étudier de près ces aspects de différence entre ces textes, et pour se faire, il nous apparaît nécessaire de mettre en lumière les auteurs de la part des nationalités et le statut des textes dans le manuel scolaire.

#### **a- Les auteurs algériens**

Parmi les 95 textes constituant le manuel de 3<sup>ème</sup> AS, nous n'avons que 21 extraits découlent d'onze (11) auteurs algériens dont nous citons Mahfoud Kaddache qui est le plus fréquent par 8 conjonctures, soit 4 fois pour les textes supports de leçon, une (1) fois pour les extraits d'exercices et (3) fois dans les textes complémentaires. Notons que pour ce dernier cas deux (2) textes revenant à deux auteurs français dont ils sont inclus à leur tour dans un texte de M. Kaddache.

Quant à M. Yousfi, sa présence se manifeste via 3 occurrences dans des textes supports de base.

Pour ce qui est de Mohamed Dib, contrairement au manuel précédent de même niveau qu'il affirme la dominance de celui-ci comparativement aux autres écrivains algériens, il n'est présent qu'une seule fois.

Enfin, pour les autres auteurs algériens tels que Kateb Yacine, Réda Malek, Khaoula Taleb Ibrahim et Salem Boubakeur...etc. ne sont cités que par une seule occurrence dans les textes supports de base.

À ce point, nous devons signaler que le répertoire des textes appartenant à des auteurs algériens sont arrangés ou annexés collectivement dans le premier projet du manuel scolaire indiquant l'objet d'étude fondé sur le texte et le document d'Histoire. Raison pour laquelle, nous pourrions dire que la présence des auteurs algériens, dans ce projet, reflète bien une visée proprement idéologique visant à renforcer davantage l'esprit du nationalisme chez les apprenants, futurs-citoyens.

L'étendue des textes appartenant aux auteurs algériens est relativement identique dans la mesure où on peut trouver des textes courts occupant un demi page, par contre, d'autres textes voire la majorité s'étendent à une page et demi.

### **b- Les auteurs français**

La présence des auteurs français est plus remarquable dans le manuel en question par rapport aux auteurs algériens, que ce soit dans les textes supports de leçon ou les extraits d'exercices. Parmi les 35 extraits appartenant à des auteurs français nous citons Guy de Maupassant qui est le plus fréquent dans les textes supports de base dont il est présent par 8 conjonctures, et une fois dans un extrait d'exercice.

Aussi, on trouve Théophile Gautier, cité 3 fois successivement présentant des textes de soubassement d'étude. Pour ce qui est de Jean-Jacques Rousseau et Voltaire, ce sont mentionnés 2 et 3 fois respectivement dans les textes de base et une fois pour ce dernier comme extrait d'exercice.

Quant à Victor Hugo, nous observons qu'il n'est présenté que 3 fois. Ces textes sont conçus en tant que textes support d'exercices.

Enfin, pour les autres auteurs français, nous apercevons P. Valery, Villiers de L'Isle d'Adam, Boris Vian, Montesquieu, P. Viansson-Pont, L. Schwartzberg, J. Kessel...etc. évoqués dans les textes supports de leçon comme dans les extraits d'exercices.

La longueur des sections d'auteurs français est majoritairement équivalent, mais pour le texte de G. de Maupassant, il est présenté intégralement.

### **c- Les auteurs étrangers non français**

D'un point de vue quantitatif, le catalogue des extraits d'auteurs étrangers non français renferme en lui 25 parcelles textuelles écrites par 20 écrivains. Nous nommons d'entre eux Tahar Ben Jelloun, un marocain, N. Gogol, un russe, B. Brecht, un allemand, et l'italien Dino Buzzati. Chacun parmi eux est cité seulement pour une fois dans les extraits supports de leçon, hormis D. Buzzati dont son texte est présenté entièrement dans la fraction des lectures complémentaires.

Parmi les autres auteurs étrangers non français, nous évoquons J. Hamburger, Jörg Rohleder, Joachim Hirzel, Andrew Keen, Abdus Salam...etc.

La longueur de la plupart de ces textes est quasiment semblable pour les textes de base, alors que pour ce qui est un extrait d'exercice, celui-ci se présente d'une manière discontinue et généralement courte.

### ***Conclusion***

*Après cette lecture descriptive préliminaire du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS, nous pourrions aviser d'emblée que les textes y insérés se présentent différemment quant à l'espace réservé et les thèmes abordés. On trouve par-là des textes intégraux supports de base ainsi des extraits courts.*

*pour ce qui est des auteurs, nous constatons la prédominance des auteurs français par rapport aux auteurs étrangers dont ces derniers viennent au second lieu. Quant aux auteurs algériens, ils n'occupent qu'une partie quasi négligeable. Ce choix textuel reposant sur les auteurs étrangers favorise l'élève à acquérir d'autres cultures via cette galerie textuelle.*

*En effet, la représentation iconique qui se manifeste par les images est moins présentée comparativement au support linguistique, ce qui reflète de toute évidence des finalités assignées et bien précises par les didacticiens se traduisent par la construction du manuel support d'étude.*

## **Chapitre 2**

**Texte, manuel scolaire et représentations  
didactiques : entre les dispositifs pédagogiques et  
la transposition contextuelle**

### **Préambule**

*Parce qu'il constitue le médium unique, du moins au cycle didactique et d'apprentissage, entre l'apprenant le savoir visé, le texte, de par son importance suprême dans la transmission du savoir et des connaissances sociales et culturelles, mérite à l'apercevoir et le discerner profusément dans la communication didactique.*

*De ce fait, nous allons accentuer, dans ce chapitre, sur la notion du « texte » et dresser les grands axes définitoires constituant les sphères référentielles du terme en question. Faire le recours à ces identifications déterminatrices du concept « texte » se considère, selon nous, le point de départ pour l'étude de ce qu'il vient de dire.*

*Ainsi, nous insisterons, à cette hiérarchie, sur les différentes représentations du texte dans le manuel scolaire et leur rôle dans l'apprentissage tant au niveau linguistique que celui de l'acquisition culturelle.*

#### **2-1 Qu'est-ce- qu'un texte ?**

La tradition classique de la notion de « texte » vient de la philosophie et se traite et introduite dans le champ de la langue. Ce champ d'étude voit apparaître principalement des réflexions constitutives sur cette notion avec une orientation purement linguistique à savoir la linguistique textuelle.

En tant que discipline et dont son appartenance provient des sciences du langage, la linguistique textuelle se constitue sous l'impulsion des travaux de Jean-Michel Adam .

Dans une première approche, la conception théorique de la linguistique textuelle se fonde sur les études de J-M. Adam basant sur une amplification extensive des unités limitées à la phrase aux ensembles d'éléments linéaires et progressifs qui font les textes.

Inscrivant dans un contexte didactique, nous allons définir le concept « texte » en le situant dans toute son intégralité théorique et selon plusieurs perspectives à partir desquelles il s'est définie.

Maints définitions peuvent se confondre ici. Eco, et dans une perspicacité communicationnelle, voit le texte comme un produit énonciatif reposant sur le principe de la cohérence (notion que l'on tient à traiter ultérieurement). Il détermine par là le statut énonciatif du texte : « *On communique par énoncés et, en générale, par textes. Nous entendons par « texte » soit une chaîne d'énoncés unis par des liens de cohérence, soit des groupes d'énoncés émis simultanément sur la base de plusieurs systèmes sémiotiques* »<sup>1</sup>.

Au moment où il se voit d'une vision linguistique, le terme de « texte » est compris, au-delà d'une considération linguistique, comme une constitution opérationnelle intégrant un ensemble de procédés formalistes permettant à toute production régulière et linéairement construite d'être mise en présence.

C'est sous l'impulsion de L. Hjelmslev qu'on peut concevoir le plus ample que possible l'une des définitions révélatrices du concept « texte », c'est dans cette optique que

*« L. Hjelmslev utilise le terme de texte pour désigner la totalité d'une chaîne linguistique, illimitée du fait de la productivité du système. C'est la reconnaissance et le choix des unités de dimensions maximales, récurrentes dans le texte, qui permet d'entreprendre leur analyse et détermine, par exemple, le type de linguistique (ou de grammaire) qui pourra être construite »*<sup>2</sup>.

Pour que les définitions dont on tente à présenter aussitôt soient définissables des celles qui sont relatées précédemment, une approche d'inspiration exclusivement sémantico-contextuelle et grammaticale doit être ajustée à ces définitions qui se dévoilent respectivement et dont voici les suivantes :

Dans ce que l'on peut appeler une optique sémantico-contextuelle;

*« Un texte [...] n'est pas un simple enchaînement de phrases [string of sentences]. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'une grande unité grammaticale, de quelque chose de même nature qu'une phrase mais qui en différerait par la taille – une sorte de superphrase. Un texte ne doit pas du tout être vu comme une unité grammaticale, mais comme une unité d'une autre espèce : une unité sémantique. Son unité est une unité de*

---

<sup>1</sup> U. Eco, *Sémiotique et philosophie de langage*, PUF, Paris, 2006, P. 71.

<sup>2</sup> A.J. Greimas et J. Courtés, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris, 1993, P. 390.



*sens en contexte, une texture qui exprime le fait que, formant un tout [as a whole], il est  
lié à l'environnement dans lequel il se trouve placé. »<sup>1</sup>*

Par-là, l'exclusion du champ intraphrastique dans lequel les constructions grammaticales et phrastiques s'enchaînent est à l'origine de cette conception définitionnelle basée sur une structuration sémantique contextualisée via les stipulations positionnelles qui l'entourent.

En l'enracinant davantage dans la genèse « grammaire », la notion de « texte » s'avise à la primauté de celle-là dont on aperçoit, dès lors, qu' :

*« On entend généralement par grammaire la description des modes d'existence et de fonctionnement d'une langue naturelle ou, éventuellement et plus largement, de toute sémiotique[...]on considère globalement que la grammaire rend compte de l' « agencement des mots en phrases »<sup>2</sup>*

Dans la mesure où il se constitue par un mode d'agencement d'éléments phrastiques dont grâce auxquelles la grammaire pourrait faire fonctionner (c'est ce que l'on puisse appréhender de la citation ci-dessus), le (un) texte se veut, par rapport à celle-ci, l'unité liminaire et préparatoire dans la fonctionnalité grammaticale.

Ceci dit, dans une bonne mesure : *« Les textes d'une langue ne se trouvent pas à la fin ni même au-delà de la grammaire, mais ils sont au départ de la grammaire. »<sup>3</sup>*

Cependant, alors que l'objet-texte s'extériorise répétitivement embrouillé et de façon suffisante confus à mettre à profit au sein des phases d'analyse qui ne se soit opérée dans une perspective didactique qu'à travers la mise en cause de sa complexité, il se présente comme un tout de procès ayant un aspect de pluralité théorique en même temps sous forme d'une structure textuelle singulière.

C'est par-là qu'il nous faut citer dans les lignes suivantes, en mettant en mots la complication signalée antérieurement, ce que J-M. Adam va définir.

*« Le texte est certes un objet empirique tellement complexe que sa description pourrait justifier le recours à des théories différentes, mais c'est d'une théorie de cet objet et de ses relations au domaine plus vaste du discours en général que nous avons besoin pour*

---

<sup>1</sup>M. Halliday et R. Hasan in J.M. Adam, *La linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris, 2011, P. 13.

<sup>2</sup>A.J. Greimas et J. Courtés, *Op, cit*, P. 167.

<sup>3</sup>H. Weinrich in J.M. Adam, *Op, cit*, P. 57.

*donner aux empreints éventuels de concepts à différentes sciences du langage un cadre nouveau et une indispensable cohérence. »<sup>1</sup>*

## **2-2 La Cohérence et la cohésion en contexte didactique : méthodologies et intérêts**

La réflexion sur l'organisation textuelle et les enchaînements rédactionnels est au cœur des préoccupations de la linguistique textuelle. L'élargissement du champ d'étude de la phrase qui est la grammaire de la phrase aux unités supérieures des productions phrastiques qui sont les unités textuelles fait du texte l'unité suprême d'étude sous l'étiquette de « linguistique textuelle ».

En effet, la linguistique du texte tente à élaborer des fondements et des régularités structurels permettant d'évaluer ou juger les productions textuelles d'un point de vue qualitatif.

De ce fait, l'étude des différents aspects de la construction organisationnelle se concrétise par la mise en texte des phénomènes de la cohérence, la cohésion et la progression thématique.

Dans une perspective définitoire, les textualistes tentent à distinguer formellement les deux notions de « cohérence » et de « cohésion » explicitant que :

*« La notion de cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements. La notion de cohérence, en revanche, est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte »<sup>2</sup>.*

En effet, la linéarité textuelle se manifeste par ce qu'on appelle le thème et le rhème qui déterminent à son tour la progression thématique assurant collectivement la cohésion et la cohérence. À ce point, en guise de définition, nous considérons que :

*« Le thème (anglais : " topic" ) d'un acte d'énonciation, c'est ce dont parle le locuteur, c'est l'objet de discours, ou, comme disaient les linguistes du début du siècle, le sujet*

---

<sup>1</sup> J.M. Adam, *Op, cit*, p. 14.

<sup>2</sup> C.T. Shirley, *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, Paris, 2000, P. 30.

*psychologique ; le propos ou encore rhème (anglais : 'comment" ) c'est l'information qu'il entend apporter relativement à ce thème – ce qu'on appelait autrefois le prédicat psychologique »<sup>1</sup>.*

S'inscrivant dans un contexte didactique, l'ensemble des textes insérés dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS doit obéir à ces règles linguistiques pour garantir l'unité thématique qui permet à même d'aboutir la bonne réception de l'objet texte par l'apprenant c'est-à-dire la construction de sens.

À cet égard, la présence de ces traits linguistiques visiblement dans le texte contribue à la continuité progressive du tissage textuel. De ce fait, les fondements théoriques de la textualité et de l'analyse textuelle disposent, parmi lesquels, les reprises de la substitution lexicale, les phénomènes anaphoriques en fonction des opérations de pronominalisation que ce soient des pronoms personnels, démonstratifs ou possessifs, les articles définis et indéfinis et les modes de référenciation aux paramètres contextuels. Étayons non propos par l'étude de l'exemple suivant<sup>2</sup> :

*Le jeune Oluf est un enfant bien étrange : on dirait qu'il y a dans sa petite peau blanche et vermeille deux enfants d'un caractère différent : un jour il est bon comme un ange, un autre jour il est méchant comme un diable, il mord le sein de sa mère, et déchire à coup d'ongles le visage de sa gouvernante.*

*[...]. Le fait est qu'Oluf est un petit drôle insupportable : tantôt il pleure, tantôt il rit ; il est capricieux come la lune, fantasque comme une femme ; il va, vient, s'arrête tout à coup sans motif apparent, abandonne ce qu'il avait entrepris et fait succéder à la turbulence la plus inquiète l'immobilité la plus absolue ; quoiqu'il soit seul, il apparaît converser avec un interlocuteur invisible! Quand on lui demande la cause de toute ces agitations, il dit que l'étoile rouge le tourmente.*

---

<sup>1</sup> C.T. Shirley, *Op, cit*, P. 56.

<sup>2</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P. 203.

Nous constatons d'emblée que cet extrait revêt les marques linguistiques qui conditionnent la linéarité textuelle des propositions constituant l'unité texte. Donc, pour ce qui le thème, celui-ci est « le jeune Oluf ».

En effet, on peut trouver plusieurs procédés pronominaux qui représentent ce thème tels que : il, lui, sa (pronom possessif) et des substituts lexicaux comme « un drôle insupportable ».

De plus, cet extrait traite un thème unique « le jeune Oluf », mais à chaque fois, l'auteur donne des informations nouvelles sur ce thème traité, c'est bien le (s) rhème (s). Ceci signifie que la progression thématique adoptée pour cet extrait est celle à thème constant dont auquel s'ajoutent des représentations informationnelles consécutives. Ce qui reflète une unité thématique progressive assurant la continuité textuelle. D'ailleurs,

*« L'étude de la structuration thématique d'un texte permet d'articuler les notions clés de cohésion et de cohérence au sein d'une approche plus intégrée [...]. Une analyse de la structuration thématique, c'est-à-dire de la répartition des éléments thématiques et rhématiques au sein de la phrase et de la progression thématique qui se construit à partir des enchaînements inter-phrastiques, permettra d'apprécier la clarté organisationnelle du texte »<sup>1</sup>.*

En somme, nous pourrions affirmer que l'importance de ces aspects textuels dans notre contexte didactique réside dans les effets qu'elle peut évoquer chez l'apprenant.

D'où ces phénomènes textuels qui assurent la linéarité progressive des textes, tant qu'ils sont pris en compte par les didacticiens dans leur conception du manuel scolaire, visent à favoriser l'apprenant-lecteur à acquérir une certaine compétence rédactionnelle qui lui est utile tant dans la perception que dans la production textuelle de même à renforcer la phase d'autocorrection des textes produits.

---

<sup>1</sup> C.T. Shirley, *Op, cit*, PP.45-45.

### 2-3 Texte vs discours : unicité ou dualité ?

L'émergence de la notion de « discours » à la rencontre de celle de « texte » est à l'origine d'une exigence distinctive et directrice des deux concepts dont chacun peut faire tout un univers à découvrir voir à discerner.

*« D'abord, qu'entendons-nous ici par discours ? Non pas un ouvrage entier, si court d'ailleurs qu'on le suppose ; non pas même une suite, un enchaînement de phrases ou de périodes sur un même sujet ; mais une phrase ou une période exprimant une pensée à peu près entière et complète en elle-même, quoique tenant peut-être à d'autres pensées qui précèdent ou qui suivent »<sup>1</sup>.*

Considéré comme produit sémiotique, le discours se présente quelque peu hétérogène par rapport à la notion connue et couramment usée de celui-ci comme « para-texte » autant qu'une entité combinatoire et textuellement ajustée portant un sens.

*« Dans une première approche, on peut identifier le concept de discours avec celui de procès sémiotique, et considérer comme relevant de la théorie du discours la totalité des faits sémiotiques (relations, unités, opérations etc. ) situés sur l'axe syntagmatique du langage. [dont] le procès sémiotique[...] apparaît comme un ensemble de pratiques discursives : pratiques linguistiques (comportements verbaux) et non linguistiques (comportements somatiques signifiants, manifestés par les ordres sensoriels) »<sup>2</sup>.*

Dans un cadre énonciatif, le concept « discours » peut désigner, dans un sens plus au moins restreint, le résultat ou l'effet d'un acte d'énonciation dont ses procédures opératoires sont celles qui figurent le discours sous un angle énonciatif bien précis. C'est cette citation suivante qui nous permet de mettre en lumière l'orientation benvenistienne du discours dont il est en question.

*« Le discours, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est-ce pas simplement la « parole » ?—Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte »<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> P. Fontanier in J.M. Adam, *Op, cit*, P. 23.

<sup>2</sup> A.J. Greimas et J. Courtés, *Op, cit*, P. 102.

<sup>3</sup> E. Benveniste in J.M. Adam, *Op, cit*, P. 27.

Alors que les deux termes « texte » et « discours » se diffèrent généralement dans des situations réservées aux sens particuliers pour lesquels ils visent à arriver, il est avéré de les mettre en cause.

Nombreuses sont les distinctions établies entre ces deux notions selon différents points de vue. Commençant par l'opération de contextualisation, nous proposons à présenter le plus aisément que possible la distinction suivante dont elle se formule par J-M. Adam :

*« [...] un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) [...]. Le texte, en revanche, est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (le discours) »<sup>1</sup>.*

Cependant, pour les contempler ou pour les mettre en évidence, nous devons pencher celles qui nous servira à faire différencier nos textes de nos discours objets d'étude apparaissent au sein de la communication didactique.

Adoptant une lecture littéraire, nous tentons à octroyer une discrimination assez intégrante dans le champ des textes littéraires à visée didactique.

Dans le positionnement littéraire des textes dont il s'inscrit, J. Fontanille particularise clairement la dichotomie texte/ discours :

*« Il nous faut maintenant avancer une distinction générale, [...] à savoir la distinction entre texte et discours.*

*-Le discours est le procès de signification, ou, en d'autre termes, à la fois l'acte et le produit d'une énonciation particulière et concrètement réalisée ;*

*-Le texte est l'organisation en une dimension (texte linéaire), [...], ou plus... des éléments concrets qui permettent d'exprimer la signification du discours »<sup>2</sup>.*

En guise de conclusion, pour être incorporées dans une configuration formulable, les deux notions se donnent comme des représentations synonymiques. À titre d'instance :

---

<sup>1</sup> J.M. Adam, *Eléments de linguistique textuelle (théorie et pratique de l'analyse textuelle)*, Mardaga, Liège, 1990, P.23.

<sup>2</sup> J. Fontanille, *Op, cit*, P. 16.

« En ne prenant en considération que les pratiques linguistiques, on dira que le discours est l'objet de savoir visé par la linguistique discursive. En ce sens, il est synonyme de texte »<sup>1</sup>.

En tenant compte de ce qui est ci-dessus et en se situant dans une sphère didactique, nous concevons pour un premier lieu que le discours désigne la mise en situation de communication, ou plus particulièrement le discours est le produit de cette communication.

En effet, il peut être ainsi le produit d'une mise en situation d'argumentation là où l'intervenant vise à persuader son interlocuteur ou son adversaire dans un débat sur une idée précise que ce soit le support de la transmission.

Soit l'exemple suivant tiré du manuel de 3<sup>ème</sup> AS illustrant nos propos :

D'abord, voici le titre du texte « *Les OGM en question* » et sa référence « *D'après Catherine Vincent, Le Monde, 23 Juin 1998* ».

« *Quelle est la source de ce texte ? A quel type de discours appartient-t-il ?* » (p 85).

Donc, d'après cette consigne, les concepteurs utilisent le terme « texte » pour désigner un type de discours qui est dans ce cas le discours journalistique.

De même, dans les deux exemples de consignes qui suivent et qui se manifestent respectivement dans les pages 100 et 136, nous enregistrons ce qui suit :

- « *Ce texte est un discours. Relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence.* » (p100)
- « *Ce texte est-il un récit ou un discours ? Justifier votre réponse par des éléments du texte.* » (p 136)

et après avoir lu le contenu des deux textes auxquels ces consignes sont liées, nous synthétisons que le discours en contexte didactique, c'est-à-dire le discours en tant que terme susceptible d'être enseignable, est un texte où l'auteur doit s'y impliquer

---

<sup>1</sup> A.J. Greimas et J. Courtés, *Op, cit*, P.102.

explicitement. Cela se manifeste par des marques linguistiques indiquant sa présence face à ses auditeurs ou ses interlocuteurs directement ou d'une façon indirecte tel est le cas des lettres.

Considéré comme support didactique inscrit dans un cadre d'apprentissage, un « le » discours est un texte ayant des particularités propres à lui visant à garder sa spécificité. Il nous faut aviser que le terme « discours » n'est utilisé dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS que pour ces trois exemples mentionnés ci-dessus.

Toutefois, loin de prendre conscience de ces termes dans leur large sens, et tout en ne se trouvant que dans l'aire contextuelle didactique algérienne, nous arrivons donc à affirmer encore une fois la relation de la synonymie qu'elle relie le terme de « texte » à celui de « discours ».

#### **2-4 Texte et extrait : une transposition didactique**

Au sein de la communication didactique, la configuration terminologique et désignative du terme « texte » se varie constamment d'une situation à l'autre dans le manuel en question.

Étant donné, le texte est un ensemble de phrases grammaticalement correctes et pourvues de sens, cette réalité axiomatique se concrétise dans l'écrit didactique sous diverses dénominations auxquelles le terme de « texte » appartient du moins par sa mise en place dans le contexte didactique.

De ce fait, dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS, la notion de texte est susceptible d'être substituée par d'autres termes qu'ils nous apparaissent relativement synonymiques tels que « extrait » et rarement qu'on trouve « phrase (s) ».

À ce point, le terme de « texte » peut s'employer pour désigner un extrait d'un texte, dans ce cas-là les deux concepts se présentent comme étant des équivalents sur le plan sémantique. À titre d'exemple, soit le suivant <sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P. 168.



Dans les textes ci-après, relevez les verbes de modalités et justifiez leur emploi :

*1- Jeunesse d'Afrique, de Madagascar, des Antilles, où que vous soyez, il faut que vous sachiez que le moment est arrivé pour nous tous d'unir nos efforts et d'asséner le coup de grâce à l'impérialisme français. Nous devons tous ensemble creuser la tombe où s'enlisera définitivement le colonialisme.*

*F. Fanon, « pour une révolution africaine ».*

*2- Il faut nous efforcer de créer de concert un monde nouveau. Nous ne devons plus nous abandonner à la destruction, à la haine, la colère, mais construire dans l'espoir, la joie.*

*I. Ilitch, « Libérer l'avenir ».*

À partir de cet exemple, nous constatons d'emblée que les didacticiens usent le terme « texte » pour ce qui se présente, au moins pour nous, comme son contraire, du fait qu'il nous semble évident que « texte » est une constitution plus au moins longue par rapport à l'« extrait ».

Cependant, à cet usage particulier du concept « texte », s'ajoutent aussi d'autres emplois de celui d'« extrait » dans des situations différentes indiquant son propre sens. En guise d'illustration, nous montrons l'extrait suivant :

*Dans chacun des extraits suivants, relevez les modalisateurs dans les propos du narrateur :*

*Extrait 1 : [...].*

*Extrait 2 :*

*Alors, pendant une heure, je me demandais anxieusement si je n'avais pas été le jouet d'une hallucination. Certes, j'ai eu un de ces incompréhensibles ébranlement nerveux, un de ces affolements du cerveau qui enfantent des miracles, à qui le Surnaturel doit sa puissance.*

*Et j'allais croire à une vision, à une erreur de mes sens, quand je m'approchai de la fenêtre. Mes yeux, par hasard, descendirent sur ma poitrine. Mon dolman était plein de longs cheveux de femme qui s'était enroulés aux boutons! Je les saisis un à un et je les jetai dehors avec des tremblements dans les doigts.*

« *Guy de Maupassant, Apparition , 1883* »<sup>1</sup> .

Dans l'exemple ci-dessus, le terme d' « extrait » est utilisé évidemment révélant d'une manière explicite un passage brefprovenu d'un texte entier.

Ainsi, hors des exemples d'exercices, une autre remarque doit se donner ici, celle qui concerne l'usage du même terme d'« extrait », mais cette fois ci, présentant tout un texte support de leçon. Soit son titre: « *Au peuple algérien. Au militant de la cause nationale* », et sa référence « *Extrait de la guerre d'Algérie, sous la direction d'Henri Alleg, tome III, p.507* » (manuel de 3<sup>ème</sup> AS, p142).

Le même cas aussi pour tant le texte imprimé à la page 74 du même manuel que celui de la page 56 dont voici la consigne désignative : « *Identifier dans cet extrait, les informations se rapportant à l'évènement* ».

Conformément à ce qui est dit ci-dessus, l'aspect quantitatif n'est nullement pris en compte par les didacticiens dans une telle ou telle désignation pour ce qui est de « texte » ou « extrait ». D'où on retrouve certains extraits ou des fragments vraiment courts se présentent sous l'appellation « texte » et vice-versa, il existe des textes montrés par la désignation d'« extrait », tel est le cas de l'exercice suivant<sup>2</sup> tiré du manuel objet d'étude :

*[...], réécrivez ce texte en faisant tous les changements nécessaires pour transformer cette « vision poétique » du narrateur en une apparition inquiétante.*

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P. 220.

<sup>2</sup> *Ibid*, P. 214.

*Je m'approchais de la fenêtre pour regarder le jardin dont j'apercevais les arbres. Il était fort grand, ombragé, superbe. Un large chemin contournait un gazon où s'égrenait dans l'air un jet d'eau, entrant sous les massifs, en ressortait plus loin. Et tout à coup, là-bas, tout au fond, entre deux taillis d'arbustes, trois femmes apparurent. Elles marchaient lentement en se tenant par le bras, vêtues de longs peignoirs blancs bordés de dentelles. Deux étaient blondes et l'autre brune. Elles rentèrent aussitôt sous les arbres. Je demeurai saisi, ravi devant cette court et charmante apparition qui fit surgir en moi tout un monde poétique.*

*Guy de Maupassant, « L'ami Patience », 1883.*

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons constater que les didacticiens utilisent les deux concepts variablement et dans des situations divergentes dans la construction textuelle. Or, cette multiplicité d'usage se concrétise tant au niveau de textes supports de leçon que celui d'exercices. Mais ceci n'éluide pas à dire que la grande part de cette variation se manifeste sur le plan de ces derniers à travers la formulation des différentes consignes qu'implique les didacticiens.

Encore, les didacticiens ont tendance d'insérer dans les manuels anciens à côté de ces deux termes de « texte » et d'« extrait » celui d'« énoncé » pour désigner un extrait (texte). Néanmoins, à un moment donné, ce terme est écarté et s'additionne un autre emploi d'un autre terme qui augmente le degré d'ambiguïté conçu ou provoquée par cet usage distinct d'une seule conviction.

Le terme dont on parle c'est celui de « phrases ». Or les didacticiens usent le concept de « phrases » pour indiquer un extrait, comme nous montre évidemment l'exemple suivant<sup>1</sup> :

*Complétez les phrases ci-dessous en choisissant parmi les connecteurs suivants : c'est pourquoi, pourtant, en effet, mais, donc, de plus, puisque, car.*

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P. 117.

*« Un proverbe dit que les voyages forment la jeunesse .... ils donnent une grande ouverture d'esprit et .... permettent de relativiser les coutumes des pays d'origine des voyageurs. .... au 18<sup>ème</sup> siècle, les auteurs n'ont pas manqué de mettre en scène des voyageurs qui observaient la société d'un regard critique ; .... cela leur permettait d'en dénoncer les abus avec ironie .... les moyens de transport modernes ayant rendu les voyages plus courants, certains auteurs satiriques n'hésitent pas à faire voyager leurs héros dans le temps. .... le voyage permet de dénoncer indirectement, il permet .... une critique plus sévère et .... exposée à la censure. »*

Également, dans un cas particulier, et contrairement à ce que l'on a vu antérieurement concernant les textes et les extraits, leurs longueurs et leurs dénominations, les didacticiens désignent par « texte » un ensemble de phrases discontinues et qui s'enchaînent irrégulièrement l'une après l'autre . En voici l'exemple<sup>1</sup> ci-dessous que nous citons à illustrer :

*Reconstituez le texte suivant dont les phrases sont données dans le désordre :*

- C'est ainsi elle qui leur permet de capter l'énergie et qui, donc, rend possible la « photosynthèse ».*
- C'est la chlorophylle, contenue dans les feuilles des arbres, qui leur donne cette couleur verte.*
- La sève devient alors très riche et nourrit vraiment l'arbre.*
- Pourquoi les feuilles des arbres sont-elles vertes ?*
- La photosynthèse est la réaction chimique qui se produit dans les feuilles sous l'action de la lumière.*
- Par cette réaction, les feuilles fabriquent des sucres à partir de l'eau du sol et du gaz carbonique de l'air, et libèrent de l'oxygène.*

D'ordinaire, cette configuration spécifique de la notion de « texte » se fréquente dans les pages d'activités. Pourtant, on pourra reconnaître cette forme de représentation

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, Op, cit, P.120.

principalement dans les textes (extraits) poétiques dont les phrases se donnent sous formes des vers.

Il est à noter que dans cette dernière représentation de la notion de « texte », bien que l'exemple donné n'obéit pas aux normes constructives des textes notamment l'enchaînement successif ethomogène, il est présenté sous l'appellation « texte ».

Enfin, selon la perspective didactique, les variations notionnelles des termes « texte », « extrait » et même « phrase (s) » qui nous semblent l'origine de toute confusion ininterprétable, ne reflètent plus des idéologies pédagogiques pour l'usage de tel terme au lieu de l'autre, ou des stratégies d'apprentissage susceptibles d'être les plus convenables via l'utilisation de tel ou tel terme dans telle ou telle situation.

Pourtant, les didacticiens n'utilisent ces trois termes, à l'écart de tout facteur quantitatif ou situationnel, que pourfortifier en quelque sorte lasimilitude sinon la coïncidence qu'elle existe entre « texte », « extrait » et « phrase (s) » du fait qu'ils renvoient souvent à une seule conception du moins en contexte didactique.

### **2-5 Texte « fabriqué » et texte « authentique »**

Si on admet que la didactique en terme générale propose aux élèves, pour réaliser les objectifs ciblés, des supports pédagogiques nécessaires à l'acquisition des savoirs, il convient d'apercevoir que la didactique des langues étrangères à son tour exige des supports écrits et visuels sous forme de documents permettant aux élèves d'approprier ou d'activer la meilleure acquisition de la langue étrangère.

D'ailleurs, l'enseignement des langues étrangères en général et en contexte algérien en particulier repose essentiellement sur le principe d'octroyer aux élèves les appuis documentaires permettant d'accéder aisément aux différentes données didactiques .

Le manuel scolaire est l'outil le plus connu parmi les différents supports didactiques, et bien qu'il s'agit d'un moyen d'apprentissage traditionnel, il est susceptible des mises à jours importantes et conformes aux exigences des progrès technologiques et aux aspects de la mondialisation.

De ce fait, les didacticiens, en s'appuyant sur la matière didactique constructive des manuels scolaires, choisissent avec soin le contenu textuel et iconique de ces derniers. Donc, en constatant le manuel scolaire (de 3<sup>ème</sup> AS comme objet d'analyse), nous trouvons qu'il se compose d'un inventaire de textes (extraits) qui se distinguent, dans une perspective didactique, par leur appartenance soit aux textes dits « authentiques », soit aux autres textes dits « fabriqués » et /ou « didactisés » et pour certains didacticiens sont des textes « pédagogiques ».

Les textes authentiques, qui sont un type d'entre plusieurs documents authentiques écrits (loin d'entrer dans les détails dont ce n'est pas le moment de les dénoncer), se présentent dans les manuels scolaires non pas pour des fins pédagogiques ciblés mais pour d'autres visées, par contre, les textes fabriqués le sont constamment.

C'est le trait capital qui discerne les textes authentiques de ceux qui sont fabriqués. Signalons, que la définition la plus simple attribuée aux textes authentiques est :

*« Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques [ à savoir les textes] sont des documents "bruts", élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue»<sup>1</sup>.*

Dans le manuel en question, les textes authentiques sont largement présentés sous différentes formes. Nous constatons parmi les plus fréquentes les textes (extraits) littéraires, les articles journalistiques tirés des journaux et des magazines. En revanche, les textes fabriqués ou pédagogiques sont utilisés de façon assez restreinte par rapport aux textes authentiques. Ce sont généralement des fragments des textes authentiques c'est-à-dire « pédagogisés »<sup>2</sup> ajustés ou modifiés par les concepteurs du manuel pour être accessibles par les élèves. Nous pourrions les distinguer principalement par l'expression « d'après ».

---

<sup>1</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit*, P.431.

<sup>2</sup> « [...] qui sont des textes authentiques, mis à la portée des élèves grâce à un appareil pédagogique, permettent de faire accéder les élèves à la réalité de la langue, dont ils ont besoin pour que l'apprentissage ait lieu ». M.F. Narcy-Combes, *Op,cit*, P. 57.

En guise de définition, nous citons :

*« Les textes pédagogiques, fabriqués à des fins d'enseignement. Ils sont souvent construits autour d'un fait de langue ou d'une structure à faire mémoriser par les élèves et proposent des textes rédigés dans une langue dont on ne trouve pas d'exemples dans la réalité du pays dont on étudie la langue. Ces textes ne permettent pas de ce fait de travailler la compréhension, puisqu'ils ne permettent pas de comprendre une langue authentiques »<sup>1</sup>.*

De plus, les textes fabriqués se présentent parfois non seulement comme des extraits de ceux qui sont authentiques, mais ils s'agissent des productions textuelles incluses usuellement comme supports d'exercices.

Élaborés à des fins pédagogiques, les textes dits « fabriqués » « [...]offrent une langue et une vision de la vie française plus vraisemblable et s'inscrivent dans une perspective qui se veut proche de l'authentique »<sup>2</sup>.

Cependant, les nouveaux manuels, adoptant des stratégies neuves concernant l'insertion des documents supports écrits pour le procès de l'enseignement, ne sont plus soumises à une classification traditionnelle des textes. Cette classification se réalise dictant que les textes authentiques doivent se donner comme des supports de leçon, alors que les fabriqués le sont pour les exercices. Mais, ces manuels présentent une certaine équivalence sinon « alliance » entre ces deux types de documents écrits.

De ce fait, nous contemplons, par exemple, que les séquences d'apprentissage se composent parfois, à côté des textes authentiques, par des textes fabriqués surtout qu'ils traitent des thèmes scientifiques, comme par exemple les textes de « *Le "Titanic" et les OGM* », « *La naissance d'un géant* » insérés respectivement dans les pages 90 et 130 du manuel en question.

Or, on peut trouver aussi ce cas-là pour des textes fabriqués tirés des textes littéraires authentiques et adaptés aux niveaux des élèves dont nous pouvons citer comme exemple le texte de Théophile Gautier qui s'intitule « *Une boutique singulière* » tiré de son

---

<sup>1</sup> M.F. Nancy-Combes, *Op, cit.*

<sup>2</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit*, P. 430.

œuvre « *Le pied de la Momie* » à la page 201, le texte de Guy de Maupassant titré didactiquement « *Pourquoi les guerres ?* » tendu de son écrit « *Sur l'eau* » imprimé à la page 105 et aussi le texte de la page 195 et beaucoup d'autres.

Par ailleurs, les textes authentiques sont proposés par les didacticiens comme supports de base. Aussi, nous remarquons qu'ils se présentent pour les exercices notamment ceux qui sont extraits des œuvres littéraires, tel est le cas des extraits d'exercices insérés dans les pages 116, 168 et 218 du manuel de 3<sup>ème</sup> AS.

Du point de vue fonctionnel, bien qu'ils s'agissent des textes élaborés à des fins pédagogiques évidentes, les textes fabriqués s'opèrent dans le manuel scolaire ayant pour objectif supplémentaire d'ouvrir une nouvelle piste pour la compréhension des textes authentiques. En effet, « *C'est pourquoi, on [ les didacticiens] préconise généralement des textes filtres, c'est-à-dire fabriqués à des fins pédagogiques pour préparer l'accès aux documents authentiques* »<sup>1</sup>.

Cependant, dans le contexte didactique, les textes authentiques qui sont susceptibles d'être « insignifiants » hors de ce contexte, détiennent d'autres particularités didactiques grâce auxquelles ils gardent davantage leur authenticité. De ce fait, Daniel Coste, dans les lignes suivantes nous récapitule ces critères didactiques des textes authentiques disant que :

*« L'"authentique", qu'il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme un objectif, ni comme un contenu, ni comme un moyen de l'enseignement du français langue étrangère. Il n'a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place »*<sup>2</sup>.

Quant à leurs intérêts, les textes authentiques en tant qu'outils méthodologiques introduits dans le processus de l'enseignement permettent aux élèves d'enrichir leurs connaissances langagières afin de les mettre à profit dans des situations de communication réelles.

---

<sup>1</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit*, P. 429.

<sup>2</sup> D. Coste in J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit*, P.433.



Ainsi, l'introduction de ces textes sert à aider les élèves à acquérir une certaine culture et mode de vie c'est-à-dire les aspects socioculturels de la civilisation recherchée du fait que

*« Il [ le texte authentique] permet d'observer la langue dans sa pratique réelle, et donne une ouverture sur ce qui est produit dans le même domaine par un autre pays, une autre culture, suscitant curiosité et intérêt. Ces textes offrent donc aux apprenants une situation authentique dans une langue authentique, et de ce fait permettent le développement des capacités de réception »<sup>1</sup>.*

De même, les textes authentiques considérés comme un médium reliant l'apprenant à l'autre face de l'enseignement d'une langue étrangère sinon l'autre finalité ambitionnée. c'est bien les apparences civilisationnelles qui doivent être mises en place en fonction des textes authentiques.

*« Les intérêts des documents [ textes] authentiques, d'un point de vue didactique, sont multiples ; parmi les plus importants, on peut noter qu'ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue [...]. Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation »<sup>2</sup>.*

Enfin, on peut dire que l'introduction des textes authentiques et parfois même les textes fabriqués dans le cadre des outils méthodologiques de l'enseignement d'une langue étrangère constitue le support essentiel et prépondérant dans l'acquisition des connaissances langagières et civilisationnelles. Ainsi, l'exploitation de ces documents permet d'avoir une certaine compétence communicative dans la langue étrangère ciblée.

Néanmoins, bien qu'ils offrent ces privilèges dans l'art acquisitionnel des savoir-faire d'une part, et des instructions socioculturelles d'autre part, ces documents pédagogiques supports, surtout qu'ils s'agissent des textes authentiques, méritent les didacticiens sinon les imposent de faire une fine et minutieuse réflexion sur les thèmes traités dans ces textes.

---

<sup>1</sup>M.F. Nancy-Combe, *Op, cit.*

<sup>2</sup>J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit*, P.432.

Raison pour laquelle, la sélection des textes doit être conforme aux intentions assignées à l'apprentissage d'une part, et tenir compte des mentalités d'ordre culturelles et habituelles d'autre part.

***conclusion***

*À travers cette étude analytique du texte intégré dans le manuel scolaire en question et ses différentes représentations, nous pourrions certifier l'importance capitale de ce support pédagogique dans le procès d'apprentissage. De ce fait, son introduction exige d'avoir un œil attentif quant aux didacticiens à même de travailler les fins pédagogiques assignées d'une part, et de répondre aux besoins d'apprentissage des apprenants d'autre part.*

### **Chapitre 3**

**Entre littérarité et didactisation : le texte littéraire  
en contexte pédagogique algérien**

### ***Préambule***

*On s'attachera dans ce dernier chapitre à déterminer les différentes représentations typologiques des textes insérés dans le manuel en question. À ce point, nous allons étudier conséquemment comme un cas particulier le texte littéraire, ses genres et ses intérêts primordiaux dans le processus d'apprentissage d'un point de vue de ses apparences langagières et culturelles.*

### **3-1 La typologie textuelle dans le manuel scolaire : visées et alternatives**

Dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère ( prenons comme référence didactique l'enseignement du français langue étrangère au secondaire algérien) est fondée généralement sur un programme pédagogique et méthodologique bien précis.

L'ensemble de ces méthodologies constitue l'axe principal pour l'apprentissage de langue étrangère qui, autour duquel, se croisent les compétences d'acquisition et de perception avec celles d'expression ou de production.

Au sein de toutes ces activités didactiques, le seul support qui est considéré comme l'unique pont par lequel les élèves peuvent avoir accès à la langue étrangère, c'est le matériel écrit c'est-à-dire le texte.

De ce fait, pour mettre en valeur les différentes manifestations de textes dans le contexte didactique via le manuel scolaire, les didacticiens adoptent une approche typologique permettant de connaître les différents aspects organisationnels de ces textes et leur représentation linguistique.

Bien qu'il existe plusieurs types de textes définis par Jean-Michel Adam, la typologie textuelle présentée dans le manuel scolaire faisant notre corpus est celle qui compte en elle quatre représentations typiques : Texte descriptif, argumentatif, expositif et narratif.

À ce point, nous remarquons que chaque type de texte est présenté dans le manuel comme l'unité suprême dans l'organisation des séquences d'apprentissage intégrées dans un projet didactique. D'où un ensemble d'activités ,telles que l'observation, la

lecture, la compréhension et l'expression, est joint à ce texte visant à réaliser les intentions communicatives assignées pour le cours d'apprentissage.

Or, ces activités se déroulent autour de lui pour parvenir enfin à un listage de traits et de modalités compositionnels propres à chaque type de textes.

D'ailleurs, parce qu'il est considéré comme une construction assez compliquée et irrégulière, le texte peut embrasser des fragments qui sont classifiés dans d'autres types disparates au type global. C'est ce que nous affirme bien J-M Adam quand il dit :

*« L'unité "texte" est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité. C'est pour cette raison que j'ai [...] proposé de situer les faits de régularité dits « récit », « description », « argumentation », « explication » et « dialogue » à un niveau moins élevé dans la complexité compositionnelle, niveau que j'ai proposé d'appeler séquentiel »<sup>1</sup>.*

Dans le manuel scolaire faisant notre corpus, ce phénomène est largement manifesté ; de ce fait, on trouve par exemple un texte d'un type particulier qui y incorpore des séquences partielles d'autres types. On constate par-là que certains textes de type « narratif » contiennent des séquences descriptives, tel est l'exemple du texte imprimé à la page 178, extrait de « *Le dernier survivant de la caravane* » de E. Goyémidé, titré « *Le récit de vieux Ngala* » :

*« Notre village nichait au confluent des rivières Kossio et Yingou. En cet endroit, les galeries forestières des deux cours d'eau constituaient une véritable forêt aux arbres gigantesques, au feuillage dense et perpétuellement vert, aux lianes innombrables qui n'en finissaient pas de bondir et de retomber : une grande forêt qui abritait un nombre incroyable d'animaux de toutes tailles et de toutes espèces ».*

Dans le procès de l'enseignement, les didacticiens dressent les intentions de communication convoitées dans l'introduction des textes. Ceux-ci se présentent alors

---

<sup>1</sup> J.M. Adam, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris, 1999, P. 82 .

répondant aux exigences didactiques visant à amener l'apprenant à connaître les traits textuels et constructifs du texte pilote à l'étude.

En effet, un autre type de textes est introduit fortement dans le programme constructif de notre manuel, c'est l'argumentatif. Ce type de texte se manifeste différemment dans l'ensemble des matières textuelles. Sous forme d'appel (texte exhortatif), le texte argumentatif contient en lui des séquences descriptives et expositives permettant de présenter une vision illustrative sur la situation pour laquelle l'appel est lancé.

Ainsi, l'argumentation se révèle inévitablement dans les discours des débats d'idées où plusieurs intervenants participent à ce débat sur un sujet de discussion. En effet, le didacticien, via l'introduction de type argumentatif dans la systématisation textuelle du manuel en question, amène l'élève à dégager les indices et les ingrédients linguistiques constituant ce type de textes.

Parmi lesquels nous citons les connecteurs logiques assurant l'enchaînement logique des arguments comme la cause et la conséquence, les expressions lexicales relatives à l'argumentation et aussi le mode de raisonnement adapté (déductif, inductif)...etc.

Outre, afin de mettre en évidence la structure organisationnelle du texte argumentatif, le didacticien propose un inventaire d'exercices « mémorielles ».

Cela permettant aux élèves, après l'acquisition des savoir-faire issue de l'étude des textes introduits tout au long des séquences d'apprentissage, d'approfondir leurs connaissances pour en produire enfin des textes argumentatifs autant que les textes de base. Citons comme exemple l'exercice suivant<sup>1</sup> :

*À l'aide de la valeur argumentative indiquée entre parenthèses, rétablissez les connecteurs suivants à leur place dans le texte : et, ainsi, ou, d'abord, mais, et puis, pourtant, parce que.*

*- Ne me croyez pas complètement fou (cause) je laisse Pat courir à son gré dans la brousse (addition) approcher les bêtes comme elle veut.*

---

<sup>1</sup> Manuel de 3<sup>ème</sup> AS, *Op, cit*, P.116.

(ordre du discours) elle possède le pouvoir sur elles. Ça existe (alternative) ça n'existe pas. On peut connaître les animaux à fond, ça n'a pas de rapport. (annonce d'un exemple) moi, par exemple, j'ai passé toute ma vie au milieu des bêtes et, (concession), rien à faire, le pouvoir, c'est la naissance. Comme la petite.

- J'ai connu quelques hommes qui avaient le pouvoir, disait Bullit. Des blancs et des noirs... des noirs surtout. (opposition) personne autant que Pat. Elle est née avec le don. (renchérissement), elle a été élevée chez les bêtes.

J. Kessel, « Le lion »

De surcroît, hors de tout cadre linguistique de l'enseignement du texte argumentatif et les savoirs textuels qu'il y compris, les didacticiens s'appuient précisément sur ce type de textes pour renforcer les compétences de communication chez les élèves.

D'où ces compétences communicationnelles que procurent les stratégies méthodologiques de l'argumentation permet aux élèves d'opérer ou de concrétiser ces aptitudes. Ceci sera faisable dans des situations argumentatives analogues à celles du programme pédagogique s'ils tentent à affronter ou, éventuellement, s'ils se situent dans des cas pareils.

Quant au type expositif, il est incorporé dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS de façon restreinte comparativement au type argumentatif et narratif. Ce type de textes se présente évidemment dans le premier projet didactique dont son intention communicative se donne comme suit : « Exposer pour manifester son esprit critique » et qui se fonde généralement sur les textes et les documents d'Histoire.

Dans les récits historiques<sup>1</sup> à visée informative, l'auteur (narrateur) expose des faits historiques et les explique par ordre chronologique et sous forme d'une composite narrative.

Bien entendue, le texte narratif contient des passages descriptifs, donc, c'est le même cas pour le récit historique tant qu'il s'agit d'une unité textuelle narrative.

De même, le type argumentatif est présent dans le récit d'Histoire où l'auteur exprime explicitement son point de vue et ses jugements sur les événements exposés. Donc, le récit historique n'est pas un simple texte expositif informant sur des faits historiques, ni une courante et banale narration comprenant des séquences descriptives, mais, il s'agit aussi d'un discours narratif dans lequel s'inclut l'argumentation.

En somme, on peut dire que cette variation et cette complexité séquentielle et compositionnelle de types de textes et parfois en un même type de texte montre bien des fins à réaliser.

D'ailleurs, la stratégie adoptée par les didacticiens dans la sélection des textes reflète des intentions didactiques assignées et ciblées consistent à amener l'élève à identifier les traits indicatifs de chaque type de textes et sa spécificité textuelle. Ainsi, ces visées sont élaborées dans le but de préparer un futur-étudiant « armé » de ces connaissances textuelles c'est-à-dire en touchant de la culture textuelle.

En effet, « Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de textes, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes »<sup>2</sup>.

### 3-2 Question du genre des textes dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS

La notion de « genre » fait problématique majeure dans plusieurs domaines épistémologiques qui se fonde sur l'opération de classement ou de classification des savoirs, des objets, des groupes humains...etc. Cependant, le mot « genre », comme on a tendance à qualifier, n'est pas réservé seulement à la littérature, mais, il se donne comme terme général intègre diverses explications contextuelles et référentielles. De ce fait, on peut dire que :

---

<sup>1</sup> Nous signalons qu'on prend comme exemple de texte expositif complexe (en y intégrant d'autres types secondaires) le récit historique.

<sup>2</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit*, P.172.



« Le mot "genre" n'est pas réservé au domaine esthétique et pas davantage à la littérature. Il s'agit d'un terme du lexique qui renvoie, d'une façon générale, à l'idée d'origine, ainsi que l'atteste l'équivalent latin d'où il est tiré, *genus, generis*. C'est dans ce sens que le mot s'emploie jusqu'à la Renaissance, où il désigne approximativement la race, la souche »<sup>1</sup>.

Dans le champ de l'analyse de discours, une autre interprétation se présente ici concernant les pratiques discursives et leur typologie générique tout en rapprochant le terme de « genre » à l'acte d'énonciation et ses formes. D'ailleurs, M. Bakhtine étaye cette idée :

« Tout énoncé particulier est assurément individuel, mais chaque sphère d'usage du langage élabore ses types relativement stables d'énoncés [énonciation], et c'est ce que nous appelons les genres discursifs [du langage] »<sup>2</sup>.

En effet, ce qui met en relief l'appartenance « fidèle » des genres littéraires à ce que Bakhtine appelle « les genres de discours » c'est que « [...], la littérature est rapportée au "langage ordinaire", dont elle est un emploi spécifique — les genres littéraires aux "genres du discours" dont parle T. Todorov après Bakhtine »<sup>3</sup>.

Hors de cette perspective énonciative, le genre est considéré comme le lien ou le rapport existant entre texte et discours, c'est-à-dire les opérations ou la mise en pratique des théories du texte et du discours. C'est ce que nous affirme François Rastier : « un genre est ce qui rattache un texte à un discours »<sup>4</sup>.

Afin de mettre en évidence cette complexité relationnelle liant étroitement ces deux champs, J-M Adam avance l'idée que ;

« Ce qui signifie que le genre rattache\_\_tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation\_\_un texte toujours singulier à une famille de textes . Un genre relie ce que l'analyse textuelle parvient à décrire linguistiquement à ce que l'analyse des pratiques discursives a pour but d'appréhender sociodiscursivement »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Y. Stalloni, *Les genres littéraires*, Armand Colin, Paris, 2005, P.8.

<sup>2</sup> M. Bakhtine in J.M. Adam, *Op, cit*, P. 87.

<sup>3</sup> D. Combe, *Les genres littéraires*, Hachette, Paris, 2009, P. 91.

<sup>4</sup> F. Rastier in J.M. Adam, *Op, cit*, P.83.

<sup>5</sup> J.M. Adam, *Op, cit*, P. 83.

Cette définition du « genre » s'inscrit dans le champ des pratiques discursives voire sociodiscursives. Toutefois, cette notion peut avoir une définition technique et opérationnelle dont elle est considérée comme un processus classificatoire, dans la mesure où

*« Le genre, en tant qu'étiquette de classement, s'impose comme un outil opératoire dans la démarche rationnelle qui consiste à passer de l'imprécis au précis, de l'indéterminé au déterminé, du général au particulier. [...]. [ dont] tout genre suppose des lois qui le définissent, des limites qui le circonscrivent, des théoriciens qui en contrôlent l'usage et qui décernent le label »<sup>1</sup>.*

S'inscrivant, alors, dans une sphère littéraire, la notion de « genre » fait une question centrale dans ses inquiétudes intellectuelles et ses préoccupations. Raison pour laquelle Dominique Maingueneau annonce qu'

*« Il faut bien reconnaître que cette notion de genre – portant aussi ancienne que la réflexion sur la littérature – est loin d'être claire . On peut en effet appeler « genre » à peu près n'importe quel ensemble de textes qui partagent certaines propriétés. Les critères qui interviennent dans ces catégorisations sont ainsi très hétérogènes, [...]. Toute la difficulté consiste à reconnaître la spécificité du discours littéraire en matière de généricité, [...] »<sup>2</sup>.*

En guise de conclusion, on peut dire que cette série de définitions ne résolve plus la complication quasi irrésoluble qu'impose la notion de « genre », du moins à l'heure actuelle. C'est ce que nous affirme bien O. Ducrot et T. Todorov lorsqu'ils annoncent :

*« Le problème des genres est l'un des plus anciens de la poétique, et de l'Antiquité jusqu'à nos jours, la définition des genres, leur nombre, leurs relations mutuelles n'ont jamais cessé de prêter à discussion. On considère aujourd'hui que ce problème relève, de manière générale, de la typologie structurale des discours, dont le discours littéraire n'est qu'un cas particulier »<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> Y. Stalloni, *Op, cit*, P. 9.

<sup>2</sup> D. Maingueneau, *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*, Armand Colin, Paris, 2010, P.33.

<sup>3</sup> O. Ducrot et T. Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Le Seuil, 1972, P.193.

Enfin, et après avoir dégagé cette panoplie de définitions du concept « genre » issues de diverses théories du langage et du discours, il nous faut présenter à ce moment-là une définition assez simple, compréhensible et décisive de la notion en question dans son institution littéraire. C'est tant que le manuel scolaire faisant notre corpus y compris, plus de son tiers, des textes appartiennent au genre littéraire. Donc, raison pour laquelle nous citons la suivante :

*« La littérature à son tour obéit à la même volonté taxinomique en s'efforçant de classer les œuvres et les sujets en fonction de critères particuliers, qu'ils soient stylistiques, rhétoriques, thématiques ou autres. C'est ce territoire qui constitue les genres littéraires et que l'on se propose à d'explorer »<sup>1</sup>.*

En effet, dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS plusieurs genres littéraires sont présents au sein de l'ensemble de textes répertoriés à l'étude, d'où le didacticien s'appuie sur les structures textuelles de chaque genre et les indices spécifiques permettant aux élèves de préciser à tel ou tel genre appartient le texte étudié.

À ce point, nous constatons que le manuel en question intègre en dedans des textes issus du narratif dont on trouve : le roman, la nouvelle, le récit, l'essai, et la poésie.

Cependant, bien qu'ils s'absentent relativement du manuel scolaire objet d'analyse, ceci ne nous empêche de faire un coup d'œil ou de mettre en lumière ces genres en guise de culture littéraire tels que : le conte et le théâtre.

### **3-2-1 Le roman**

Est un genre littéraire récemment apparu et issu de l'épopée, il est défini par Huet qui est le premier qui donne une définition complète et apparente du roman, il dit :

*« Ce qu'on appelle proprement romans sont des histoires feintes d'aventures amoureuses, écrites en prose avec art, pour le plaisir et l'instruction des lecteurs. Je dis des histoires feintes pour les distinguer des histoires vraies ; j'ajoute aventures amoureuses parce que l'amour doit être le principal sujet. Il faut qu'elles soient écrites en prose pour être conformes à l'usage de ce siècle ; il faut qu'elles soient écrites avec art et sous certaines règles, autrement ce sera un amas confus sans ordre ni beauté »<sup>2</sup>.*

---

<sup>1</sup> Y. Stalloni, *Op, cit*, P.9.

<sup>2</sup> Huet in Y. Stalloni, *Op, cit*, PP. 57-58.

Mais, avant cette définition littéraire, le mot « roman » désigne un libellé ou un texte écrit en langue romaine :

*« Le mot " roman" apparaît au Moyen Âge pour désigner, particularité importante pour notre sujet, non contenu mais un choix linguistique. En effet, la lingua romana désigne la langue parlée, vernaculaire, " vulgaire", par opposition à la lingua latina, langue savante et recherchée dans laquelle sont écrites les œuvres sacrées. Le " roman" est d'abord un mode d'expression, un "parler" (qui se retrouve dans les langues dites "romanes" ) avant d'être un type d'œuvre »<sup>1</sup>.*

Une autre définition assez souple et comprise se présente dans le Robert où il met en évidence la thématique qui s'y inscrit touchant à l'existentialité et à la stylistique. Donc le roman est un « *Œuvre d'imagination en prose, assez longue qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages données comme réelles, nous fait connaître leur psychologie, leur destin, leur aventures* »<sup>2</sup>.

Sur le modèle énonciatif de Bakhtine (les types d'énoncés en tant que genres discursifs), le roman pris alors une autre forme définitionnelle. Selon lui :

*« Le roman dans son tout est un énoncé au même titre que la réplique du dialogue quotidien ou la lettre personnelle ( ce sont des phénomènes de même nature) ; ce qui différencie le roman, c'est d'être un énoncé second ( complexe) »<sup>3</sup>.*

Il existe plusieurs types de romans, on trouve le roman héroïque, comique, picaresque, le roman par lettres, l'autobiographie... etc.

Dans le manuel scolaire objet d'étude nous remarquons la présence d'un nombre restreint de romans, deux extraits :

- E. Goyémidé, *Le dernier survivant de la caravane*.
- J. Gazeneuve, *Guerre et Paix*.

---

<sup>1</sup> Y. Stalloni, *Op, cit*, PP. 56-57.

<sup>2</sup> Dictionnaire *Le Robert* in Y. Stalloni, *Op, cit*, P. 59.

<sup>3</sup> M. Bakhtine in Y. Stalloni, *Op,cit*, P. 20.

### 3-2-2 La nouvelle

« Genre qu'on peut définir comme un récit généralement bref, de construction dramatique (unité d'action) présentant des personnages peu nombreux dont la psychologie n'est guère étudiée que dans la mesure où ils réagissent à l'évènement qui fait le centre du récit »<sup>1</sup>.

La dimension de la vérité et le rapport avec la société qu'impose la nouvelle considérés comme les traits principaux caractérisant ce genre. Comme le confirme Guy Rohou lorsqu'il dit :

« C'est un privilège de la nouvelle que l'être démuni ou étonné y raconte sa vérité. Peut-être parce qu'en peu de pages on peut conter l'histoire de beaucoup de personnages. Mais aussi que cette forme littéraire, telle la tragédie classique, a pour objet la résolution d'une crise, la mise en mots d'une aventure ponctuelle, le compte rendu d'un fait, d'un rêve, d'un acte bref »<sup>2</sup>.

Ainsi, la nouvelle est, parmi les autres genres littéraires, fortement présentée dans le manuel en question. D'où le didacticien réserve tout un projet didactique pour la nouvelle « fantastique » ( le dernier projet du manuel) dont l'imagination se présente davantage dans cette forme de nouvelle. À titre d'exemples, nous citons les titres suivantes : G. de Maupassant avec ses nouvelles : *la main, la peur, Qui sait, Apparition, le Horla...etc.*

- T. Gautier, *Le pied de la Momie et le chevalier double.*
- N. Gogol, *Le Nez.*
- D. Buzzati, *Suicide au parc.*

### 3-2-3 Le récit

« Nous employons couramment le mot (français) récit sans nous soucier de son ambiguïté, parfois sans la percevoir, et certaines difficultés de la narratologie tiennent peut-être à cette confusion. Il me semble que si l'on veut commencer d'y voir plus claire en ce domaine, il faut discerner nettement sous ce terme trois notions distinctes »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire *Le Robert* in Yves Stalloni, *Op, cit*, P. 68.

<sup>2</sup> G. Rohou in Y. Stalloni, *Op, cit*, P. 70.

<sup>3</sup> G. Genette in Y. Stalloni, *Op, cit*, P.52.

Pour préciser clairement ces distinctions préliminaires éclairant davantage la confusion que provoque la notion de « récit », Yves Stalloni nous explicite ces trois notions dans les lignes suivantes :

« Ces trois significations sont les suivantes :

- le récit est d'abord un énoncé narratif, c'est-à-dire un type de discours, totalement ou partiellement confondu avec l'œuvre, qui se fixe pour but de raconter en écartant tout ce qui ne relève pas du narratif. [...] ;

- le récit est ensuite une série d'événement, d'épisodes, réels ou fictifs considérés indépendamment de toute référence esthétique[...] ;

- le récit est enfin un acte, celui d'un narrateur qui raconte un ou plusieurs événements »<sup>1</sup>.

Quant à sa présence dans le manuel scolaire en question, le récit peut prendre diverses formes ou genres littéraires tels que le conte (facteur de brièveté) et le roman qui, ce dernier, se donne comme un récit dont la dimension fictive ou le rapport à l'imagination constitue le lien qui joignit le roman au récit, bien qu'il existe de même des récits ayant comme critère principal le facteur de réalité touchant à la vie réelle ou véridique comme les faits divers et les récits de voyage.

En effet, une autre configuration littéraire se manifeste métaphoriquement sous la formulation « réglementaire » ou normative du récit, c'est bien la nouvelle. D'où cette dernière se définit comme « un récit généralement bref »<sup>2</sup>, tel est par exemple le cas du dernier projet didactique du manuel de 3<sup>ème</sup> AS qui s'intitule « La nouvelle fantastique » dont une de ses particularités se présente sous le nom du « récit fantastique » (dans *Faire le point* inséré à la page 209, et la définition de la page 228).

À noter que le récit se manifeste, dans son sens restreint, d'une façon plus au moins explicite comme le genre le plus fréquent dans l'ensemble des textes du premier projet sous l'appellation du « récit historique ».

Sans aller plus loin de notre cas d'étude, le récit se présente dans le manuel en question à travers plusieurs occurrences, nous citons parmi eux :

---

<sup>1</sup> Y. Stalloni, *Op, cit.*

<sup>2</sup> Définition annoncée dans le titre de « la nouvelle ».

- M. Yousfi, *L'Algérie en marche*.
- M. Kaddache, *Récits de feu*.
- G. de Maupassant, *Sur l'eau*.

### 3-2-4 Le conte

Est un :

« [...] " récit de faits, d'évènements imaginaires, destiné à distraire" (Robert). [...] nous recensons quelques traits distinctifs, [...].

- il incline vers la fable ou l'onirisme, désertant les lieux du réalisme ou de la vraisemblance ;

- ses personnages appartiennent au registre du symbolique, abandonnant les caractérisations individuelles ;

- il possède un fondement populaire, pouvant puiser sa matière dans la tradition orale, et collective ou folklore ; [...];

- il procède d'une narration directe, inspirée de l'oralité : un narrateur avoué comme tel " récite" l'histoire »<sup>1</sup>

Dans le manuel scolaire en question, le conte, contrairement à la nouvelle, n'est plus présenté parmi l'inventaire textuel du secondaire du moins au niveau de 3<sup>ème</sup> AS. Inversement au matière textuelle proposée au cycle moyen notamment le programme de la 2<sup>ème</sup> AM qui se fonde principalement sur l'étude des contes.

### 3-2-5- La poésie

Etymologiquement, la notion de « poésie » vient du verbe grec « *poiein* » qui signifie « construire », « produire » et le sens le plus convenable sémantiquement pour le champ littéraire c'est « créer ». La poésie est alors l' ;

«1. Art de faire des ouvrages en vers 2. Il se dit des différents types de poèmes et des différentes matières traitées en vers 3. Qualités qui caractérisent les bons vers, et qui peuvent se trouver ailleurs que dans les vers 4. Se dit de tout ce qu'il y a d'élevé, de touchant, dans une œuvre d'art, dans le caractère ou la beauté d'une personne, et même d'une production naturelle »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Y. Stalloni, *Op, cit*, P. 72 .

<sup>2</sup> Dictionnaire du *Littre* in Y. Stalloni, *Op, cit*, P. 83.

Ainsi, la poésie se différencie de la prose par des critères formels et des apparences structurelles dont on peut les annoncer brièvement par les mots suivants :

*« La poésie, quant à elle, se remarque immédiatement à sa forme versifiée, régulière ou libre, en tout cas signifiée par les " lignes", dont la disposition typographique est intuitivement repérée par le regard. L'oreille, bien que la poésie soit moins destinée aujourd'hui à être lue qu'à être récitée, perçoit le retour des mètres, des rimes et le jeu des sonorités »<sup>1</sup>.*

À titre d'illustration, nous trouvons que ce genre est présent dans le manuel en question par les poèmes suivants :

- Chant populaire Kabyle dans « Femmes du Maghreb » de M. Benbrahim.
- *Dans la gueule du loup* de K. Yacine.
- *Le déserteur*, Boris Vian, 1953 ( non référencié).
- *La Mère* de B. Brecht.

### 3-2-6 Le théâtre

C'est la mise en scène d'un texte dramatique par des personnages, devant des spectateurs et dans un espace décoré.

Selon le Robert, le théâtre est un : « Art visant à représenter devant un public, selon des conventions qui ont varié avec les époques et les civilisations, une suite d'évènements (V. [voir] Action) où sont engagés des êtres humains agissant et parlant »<sup>2</sup>

Dans le manuel objet d'étude, le genre théâtral ne se manifeste aucunement et même au niveau des autres manuels du secondaire (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AS). Le théâtre est quasi absent.

### 3-2-7 L'essai

*« Est sans doute le genre le moins clairement perçu, et la conscience le reconnaît souvent par élimination. Comptent parmi les essais, en définitive, les textes qui ne peuvent ressortir ni à la fiction, ni à la poésie, ni au théâtre. Aujourd'hui l'essai joue le*

---

<sup>1</sup> D. Combe, *Op, cit*, P. 15.

<sup>2</sup> Dictionnaire *Le Robert*, Les Dictionnaires Le Robert, Paris, 1986, P. 1956.



*rôle qu'a pu jouer le roman à ses origines\_ comme genre fédérateur d es exclus des "grands genres", genre " fourre-tout " par défaut. Ceci explique sans doute son hétérogénéité, puisqu'il comporte aussi bien le carnet intime que le discours philosophique »<sup>1</sup>.*

Ainsi, une définition ou une explication assez simple de ce genre qu'il nous semble nécessaire de l'inclure dans nos propos pour assurer une meilleure compréhension de ce qu'il s'agit l'essai. Pour ce faire, on peut dire que l'essai est un écrit littéraire sous forme d'une production argumentative où l'auteur présente une thèse et tente à la défendre. De même, l'essai se présente comme le fruit de plusieurs articles traitant un sujet particulier et dans divers domaines.

Dans le manuel en question, l'essai n'est présenté que par une seule occurrence :

- *Discours sur l'origine de l'inégalité* de J-J. Rousseau.

### **3-3- Le paradigme générique des textes dans le manuel objet d'étude : une lecture représentative**

Nous allons déterminer, après ce parcours définitoire des genres textuels présents dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS et particulièrement du narratif, la dominance de chaque fragment<sup>2</sup> littéraire bien que certaines représentations narratives ne sont plus y introduites.

Incontestablement, d'un point de vue quantitatif, un tel genre comme la nouvelle se révèle fortement manifestée dans le contenu textuel du manuel en question.

La suprématie de la nouvelle par rapport aux autres genres littéraires s'explique formellement du fait que tout un projet didactique est élaboré pour l'étude de la nouvelle ou plus singulièrement la nouvelle fantastique.

Pour ce qui est roman, ce genre narratif n'est pas privilégié par les didacticiens comme matière textuelle support de base, contrairement aux manuels précédents où le roman se présente comme le genre le plus dominant comparativement aux autres types narratifs.

---

<sup>1</sup> D. Combe, *Op, cit*, P. 16.

<sup>2</sup> Nous utilisons ce terme tant que les textes étudiés ne sont présentés qu'au sens des extraits des textes intégraux.

En effet, le roman ne se révèle qu'à travers deux occurrences. Ceci ne s'exprime qu'à après l'immense révolution qui tripote le système éducatif en Algérie ces dernière années et donc l'ensemble méthodologique et thématique des matériaux d'apprentissage dont on trouve d'entre eux les manuels scolaires.

Quant au récit, les didacticiens proposent pour ce type littéraire un répertoire considérable de textes. Bien entendue, la particularité intégrante qu'a le récit, dans la mesure où de tels genres comme le roman , le conte , la nouvelle ... s'insèrent dans le sphère du récit, exige de déterminer sous son nom un grand nombre d'extraits « empruntés » de romans ou de nouvelles ou autres. Raison pour laquelle nous confirmons la prédominance du récit et inférieurement de la nouvelle dans le manuel en question.

Pour les autres genres littéraires tels que le théâtre et l'essai, ce dernier est présenté par une seule occurrence, alors que le texte théâtral marque son absence totale du manuel faisant notre corpus. Notons que la même remarque s'impose pour les manuels précédents, celle qui nous explicite le statut du genre théâtral dans le contexte textuel didactique et comment les didacticiens ont tendance à l'écarter de l'ensemble textuel proposé à l'étude aussi bien pour les manuels du l'ancien programme que ceux d'aujourd'hui.

Inévitablement, les didacticiens ajoutent à ces formes narratives de la prose un autre type, c'est le genre poétique ou la poésie qui se présente dans le manuel en question par quatre (4) circonstances.

En fin de compte, nous pouvons constater que le narratif est le type le plus dominant dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS, ce qui reflète l'importance qu'apportent les didacticiens à ce genre littéraire. En effet, pour les textes supports d'exercices, bien que ces derniers contiennent des propositions phrastiques ou des énoncés construits par les concepteurs du manuel en question, mais la majorités des contenus des exercices sont des extraits issus des textes littéraires montrant notamment les critères narratologiques.

De plus, pour ce qui est un texte proposé à l'activité de la lecture complémentaire, nous trouvons que le narratif est favori pour cette activité dont on remarque la présence d'une nouvelle complète, à titre d'exemple, dans le dernier projet du manuel. Ceci signifie que peut-être le texte narratif répond aux besoins cognitifs et performatifs des apprenants ou aux exigences qu'imposent les fins pédagogiques de l'enseignement du français langue étrangère à ce niveau d'ordre linguistique et culturel.

#### **3-4- Le texte littéraire dans le manuel scolaire : exigences et contraintes**

La littérature ou plus spécifiquement le texte littéraire reste le genre privilégié par les didacticiens dans la construction textuelle des manuels du secondaire en général et de 3<sup>ème</sup> AS en particulier. De ce fait, le texte littéraire conserve toute son importance parmi les outils d'apprentissage d'une langue étrangère de par ses intérêts prépondérants dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il est avéré qu'en tant que support écrit, et bien qu'il est considéré parmi les instruments représentatifs des méthodologies traditionnelles de l'enseignement du FLE, le texte littéraire est au centre des supports agissants dans l'ensemble des documents d'apprentissage aussi bien dans l'acte d'acquisition que celui de communication.

Ainsi, l'introduction des textes littéraires dans l'ensemble des outils méthodologiques de l'apprentissage permettent de concrétiser les visées didactiques préconçues par les didacticiens. Donc, l'utilisation des textes littéraires vise non seulement à aider l'apprenant à acquérir des connaissances langagières ou des savoir-faire liés à des séquences d'apprentissage et des fins pédagogiques préétablies et bien précises, mais aussi ces textes recouvrent des éléments culturels et des matières civilisationnelles où l'enseignant tente à les transmettre à ses élèves en fonction de ces textes choisis.

À ce point, la littérature constitue le pivot principal dans le procès d'apprentissage où, avec l'enseignement « classique » ou traditionnel d'une langue étrangère reposant sur le principe de l'enseignement de la langue convoitée telle qu'elle, les apparences culturelles sont fortement présentes, c'est-à-dire l'exploitation du texte littéraire constitue l'accès à l'aspect culturel qu'il peut y contenir. D'ailleurs :

« [...], de par sa place et les fonctions qui lui ont été attribuées, la littérature couronnait l'apprentissage de la langue [...]. En effet, toutes les constructions méthodologiques, bien que quelquefois foncièrement différentes, reposent sur un même dispositif qui privilégie nettement l'écrit et qui articule progressivement deux objectifs prioritaires : l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical, conduit obligatoirement à une formation culturelle, étape où la littérature est considérée comme la représentante de la norme, mais aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture du pays et la voie royale pour accéder à une certaine civilisation »<sup>1</sup>.

Toutefois, il est certain que l'incorporation du texte littéraire au sein des stratégies d'enseignement impose, par les didacticiens, un travail de réflexion profonde sur ce que exige l'introduction du littéraire dans les procédés méthodologiques dans une classe de langue.

### 3-5 Texte littéraire et représentation culturelle

Bien qu'il est considéré comme l'axe préliminaire de l'apprentissage qui autour duquel s'articulent concurremment les revendications didactiques et les besoins socioculturels, le texte littéraire, via ses différentes formes narratives<sup>2</sup>, prescrit ou oblige de proposer, quant aux didacticiens, des stratégies pédagogiques précises pour l'étudier et l'analyser par les apprenants que ce soit au niveau formel et constructif ou celui du contenu thématique.

« Le fait littéraire est particulièrement complexe et son exploitation exige une analyse pré pédagogique minutieuse, car il ne se laisse pas voir au travers d'une vitre transparente, comme tout autre document authentique, mais au travers d'une forme qui fait sens et, s'il transmet un message, celui-ci est opaque, entièrement contenu dans ses propres marques »<sup>3</sup>.

De surcroît, pour travailler les fins didactiques et culturelles assignées et relatives au texte littéraire, il faut qu'il soit compréhensible et accessible par les élèves-lecteurs.

---

<sup>1</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit*, P. 414.

<sup>2</sup> Nous parlons dans ce cas des textes introduits dans le manuel en question, tant qu'ils appartiennent au genre narratif.

<sup>3</sup> J.P Cuq et I. Gruca, *Op, cit*, P.425.

De ce fait, pour mettre en place cette phase fondamentale de la construction du sens, des tactiques lectorales doivent se présenter ici.

D'ailleurs, la bonne réception du texte permet d'accéder au sens profond voire même à l'implicite du tissage textuel et sa thématique pour mener l'apprenant à opérer un processus d'interprétation en fonction des hypothèses de sens. Ce qui favorise par la suite la phase productive et expressive dans la communication littéraire.

Ainsi, comme on l'a vu dans les titres précédents, la connaissance des différents aspects typologiques des textes littéraires permettant, quant à l'apprenant, de s'orienter vers une meilleure compréhension du texte choisi. Et aussi cette compétence classificatoire de l'apprenant des divers genres narratifs constitue un facteur auxiliaire voire préliminaire dans les modes de perception du produit textuel. Donc, ces aspects se concrétisent visant à l'aider à aller loin dans son interprétation des faits littéraires ou plus précisément les données narratives que lui y compris.

D'où les dimensions sociales, culturelles et idéologiques qui sont prises en considération aux yeux de l'apprenant dans son opération interprétative et qui sont considérées comme des paramètres extratextuels et des éléments contextuels qui le guident inconsciemment dans ses jugements interprétatifs.

De plus, la mise en valeur de ces régularités typologiques et ces indices constitutifs des séquences textuelles de base conduit l'apprenant à identifier les critères linguistiques et thématiques propres à chaque type narratif et donc la spécificité textuelle.

Par-là, l'apprenant sera capable à dégager l'unité globale progressive et significative du texte convoité, et ces connaissances typologiques sont susceptibles de se présenter intérieurement chez l'apprenant comme la « source » du plaisir de lire donc d'écrire.

En somme, le texte littéraire, tant qu'il est complexe, un inventaire de stratégies méthodologiques de lecture et de compréhension doit l'accompagner pour le rendre abordable et compréhensif et à la portée des élèves-récepteurs parce que

*« l'étude de la mise en scène textuelle des faits de langue correspond à l'objectif premier d'une classe de langue; la perception des faits littéraires renvoie donc directement à cette finalité; à ce titre, le texte littéraire pourrait même être un espace privilégié, car il condense les fonctionnements langagiers et, s'il complexifie, il les rend paradoxalement encore plus saillants. À noter que, généralement, ce ne sont pas les difficultés linguistiques qui font obstacle, mais plutôt les éléments culturels véhiculés par les textes de fiction »<sup>1</sup>.*

Après ce panorama descriptif et représentatif du statut de la littérature ou le texte littéraire dans le contexte didactique du secondaire algérien notamment le manuel de 3<sup>ème</sup> AS faisant notre corpus, nous confirmons davantage la concrétisation de l'articulation linguistique-civilisation /culture mise en rapport avec le texte littéraire et par la mise à profit de celui-ci.

À ce point, nous pouvons considérer *« le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploient l'interculturalité »<sup>2</sup>.*

Cependant, dans une perspective plus générale concernant la représentativité culturelle via l'inventaire textuel du manuel scolaire en question, il nous apparaît évident que ce support pédagogique démontre bien la prise en charge didactique de l'enseignement culturel qui présente des enjeux socio-idéologiques et qui subit à des limites qui lui font obstacles face à sa mise en scène didactique. De ce fait,

*« Les manuels devraient s'assurer que l'image culturelle de la société qu'ils projettent est complète et reflète bien les variations sociales et la dimension multiculturelle de la société qu'ils veulent représenter. Ceci permettrait d'amener les apprenants à réfléchir et à relativiser leur propre culture. Il serait bon de susciter la curiosité des élèves, afin de créer empathie et compréhension »<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Op, cit.*

<sup>2</sup> *Ibid*, P.413.

<sup>3</sup> M.F. Narcy-Combes, *Op, cit*, P.83.

**conclusion**

*En guise de conclusion pour ce dernier chapitre, nous pourrions constater d'emblée la prédominance du narratif notamment par la nouvelle dans le répertoire textuel du manuel scolaire faisant notre corpus.*

*De ce fait, il nous semble si nécessaire d'affirmer la grande importance du rôle que joue le texte littéraire. D'une part, dans l'apprentissage des faits de langue qui se présentent dans les séquences didactiques projetées, d'autre part, dans l'acquisition des connaissances culturelles et des pratiques sociales du pays présenté didactiquement en fonction de ses aspects textuels.*

*Donc, il est incontestable que les didacticiens et les pédagogues doivent disposer des stratégies instructives censées d'être mises en œuvre dans l'élaboration des manuels scolaires et particulièrement dans la sélection de la matière textuelle mise à la disposition des apprenants dans une perspective culturelle.*

**Conclusion**



Au terme de cet essai didactique non exhaustif, il nous est avéré que l'apprentissage d'une langue étrangère, bien qu'il est considéré comme le point de départ de la formation professionnelle et même culturelle, présente des difficultés considérables et soulève des problèmes d'ordre pédagogique et informationnel. De ce fait, pour que cet apprentissage soit effectif et en même temps créatif, maints stratégies méthodologiques sont disposées et qui doivent être mises en place au sein du parcours enseignant de la langue ciblée.

En effet, à ce programme méthodologique qu'impose l'institution éducative, s'ajoutent d'autres mécanismes ou exigences jugées indispensables pour tout apprentissage, ceci s'exprime clairement par les supports pédagogiques proposés et plus particulièrement les manuels scolaires. À ce point, parce qu'ils destinés aux apprenants et qu'ils leurs sont utiles pour aboutir à ses apprentissages, les manuels scolaires imposent, quant à leur conception, une réflexion approfondie par les didacticiens et les pédagogues afin de créer un objet accessible de la part des apprenants via sa matière didactique d'une part, et la revendication d'insister sur la conformité et la convenance de celui-ci aux orientations idéologiques de l'État d'autre part.

De surcroît, l'enseignement /apprentissage du FLE en contexte algérien en général et au cycle secondaire en particulier nécessite la prise en compte de différentes dimensions contextuelles qu'évoquent les effets de la mondialisation et les progrès scientifiques et technologiques.

D'ailleurs, cette prise en charge institutionnelle se traduit par les modes de l'élaboration du manuel de 3<sup>ème</sup> AS, comme étant l'objet de notre étude, tout aussi bien au niveau formel qu'au celui du contenu.

Parce qu'il constitue l'essence de cette étude, le texte inséré dans le manuel scolaire est le concept ou l'objet principal sur lequel nous sommes intéressés. De plus, de par son positionnement primordial dans la constitution du manuel du français, le texte s'y présente comme l'axe pédagogique de l'apprentissage autour duquel se véhiculent les procédés d'acquisition et qui par lequel se concrétisent les finalités préétablies par les didacticiens que ce soient à visées linguistiques ou socioculturelles.

Aux critères de la crédibilité et de la souplesse de l'articulation de l'information doit obéir l'insertion des textes dans le manuel en question. D'où ces objets textuels sont considérés comme le miroir qui reflète par excellence la vie sociale et les principes idéologiques des pays présentés en fonction des données culturelles et des pratiques sociales des français manifestées par la langue française au sein des textes présentés.

Il en ressort de notre étude analytique que l'inventaire de textes intégrés dans le manuel faisons notre corpus travaille les intentions didactiques préconçues à travers les séquences d'apprentissage dans lesquelles se déroulent les activités relatives aux points de langue. De même, les textes réunis et mis à la disposition des apprenants visent, selon les principes de l'approche communicative et leur exploitation, à les favoriser à acquérir une certaine compétence de communication via la mise en pratique des activités proposées à l'étude du texte.

Bien évidemment, nous avons constaté la prédominance des auteurs français et autres étrangers non français par rapport à ceux qui sont des algériens, ce qui reflète clairement les objectifs des didacticiens concernant l'aspect culturel français, ainsi la dimension internationale dans la représentation textuelle et le traitement des données didactiques.

Ce choix sert, par-là, à ouvrir des pistes pour les apprenants, futur-citoyens, qui leurs sont précieux pour exercer et opérer les pratiques communicationnelles. De ce fait, la présence de la multiculturalité via les supports textuels détient une importance capitale dont ils « [...] préconisent à travers l'enseignement de la culture, de conduire à la découverte de l'autre, à la compréhension de sa différence, et donc au développement de l'esprit de tolérance »<sup>1</sup>, cette importance réside dans le fait que l'apprenant s'oriente vers l'acceptation de l'autrui donc vers l'internationalisme.

Cependant, cette suprématie des auteurs étrangers n'empêche pas à la présence de certains auteurs algériens dont, en fonction de ses écrits, les didacticiens renforcent l'esprit du nationalisme par l'identité nationale manifestée au sein de leurs textes.

---

<sup>1</sup> M.F. Nancy-Combes, *Op, cit*, P.75.

Dans une autre optique celle de l'aspect iconique, nous dirons que le manuel de 3<sup>ème</sup> AS témoigne la diminution de ce support imagé comparativement au code écrit, cela signifie que les didacticiens ont tendance à privilégier les données textuelles que les représentations iconiques, mais, ça n'élucide guère l'importance de ce support iconique dans la transmission du savoir et du message convoité. Cette fonctionnalité de complémentarité qu'a l'image face au texte exige de ne pas l'écarter dans le contenu didactique du manuel scolaire, dans la mesure où elle conditionne parfois l'aboutissement des fins convoitées par cette articulation texte-image et son opération interactionnelle. Ainsi, les autres éléments paratextuels consistent à faciliter la tâche de l'interprétation du texte donné par l'apprenant d'où ils créent une sphère d'anticipation sur les données présentées ou sur le contenu thématique.

En outre, nous avons vu que le texte et le texte littéraire, comme un cas particulier, intègre concurremment l'aspect didactique et culturel dont les didacticiens, à travers le texte littéraire (avec ses différents genres), tentent, dans la mesure du possible, à travailler les intentions communicatives assignées liées aux objectifs didactiques et à manifester les paramètres culturels et civilisationnels impliqués au sein du tissage progressif du texte.

En fin, nous pourrions dire que « *Les enjeux identitaires et culturels en langue sont puissants, et il est nécessaire de les prendre en compte, d'autant qu'aujourd'hui les évolutions politiques mondiales extrêmement rapides rendent nécessaire l'enseignement de la culture* »<sup>1</sup>.

Pour clôturer notre étude, nous espérons que l'institution éducative en Algérie prend en compte les dimensions précitées concernant l'insertion des textes dans les manuels scolaires du secondaire, ses atouts et ses enjeux dans la conception de ces supports pédagogiques. En effet, nous interrogerons à nouveau çà et là sur la conformité des contenus des manuels notamment les matières textuelles aux besoins de l'apprenant, l'acteur capital dans le processus d'apprentissage, d'une part, et aux impératifs de la mondialisation et aux exigences politiques et économiques du pays d'autre part.

---

<sup>1</sup>M.F. Narcy-Combes, *Op, cit*, P.84.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Abadi (D), *Pouvoir de l'image et signification du texte en FLE : Vers une approche sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, thèse de doctorat, Université El Hadj-Lakhdar, Batna (Algérie), 2012-2013.
- Abdallah-Pretceille (M), *Vers une pédagogie de l'interculturel*, Presses de la Sorbonne, INRP, 1990.
- Adam (J.M), *Éléments de linguistique textuelle / théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège, 1990.
- *Langue et littérature- Analyses pragmatiques et textuelles*, Hachette, « F » Références, Paris, 1991.
- *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan université, « Linguistique », Paris, 1992.
- *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan université, Paris, 1999.
- *La linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris, 2011.
- Bailly (D), *Les mots de la didactique des langues*, Ophrys, Paris, 1998.
- Bakhtine (M.M), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984.
- Barthes (R), « (Théorie) du Texte », *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, A. Michel et Encyclopaedia Universalis, Paris, 1997.
- Beacco (J.C), « Types ou genres ? » *Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite*, *Études de linguistique appliquée*, n°83, Didier, 1991.
- Benveniste (E), *Problèmes de linguistique générale II*, Gallimard, Paris, 1974.
- Besse (H), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, « Essais », 1984.
- Besse (H) et Porquier (R), *Grammaire et didactique des langues*, Credif /Hatier, LAL, 1984.
- Biard (J) et Denis (F), *Didactique du texte littéraire*, Nathan, Paris, 1995.
- Bronckart (J.P), *Activités langagières, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, Lausanne-Paris, 1997.

- Calaque (E) et David (J), *Didactique du lexique, Contextes, démarches, supports*, De Boeck, « Savoirs en pratique », Paris, 2004.
- Chiss (J.L) et David (J) et Reuter (Y), *Didactique du français, État d'une discipline*, Nathan pédagogie, Paris, 1995.
- Combes (D), *Les genres littéraires*, Hachette, Paris, 2009.
- Coste (D) in Cuq (J.P) et Gruca (I), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2005.
- Cuq (J.P) et Gruca (I), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2005.
- Ducrot (O) et Todorov (T), *Dictionnaire encyclopédique des sciences de langage*, Edition du Seuil, Paris, 1972.
- Eco (U), *Sémiotique et philosophie de langage*, PUF, Paris, 2006.
- Fontanier (P) in Adam (J.M), *Linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris, 2011.
- Fontanille (J), *Sémiotique et littérature*, PUF, Paris, 1999.
- Genette (G), *Figures IV*, Seuil, « Poétique », Paris, 1999.
- Genette (G) in Stalloni (Y), *Les genres littéraires*, Armand Colin, Paris, 2005.
- Greimas (A.J) et Courtés (J), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie de langage*, Hachette, Paris, 1993.
- Gruca (I), « *Littérature et FLE : bilan et perspectives* », *Les cahiers de l'ASDIFLE, n°12, La recherche en FLE*, 2001.
- Halliday (M) et Hasan (R) in Adam (J.M), *Linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris, 2011.
- Hjelmslev (L), *Prolégomènes à une théorie de langage*, Minuit, Paris, 1971.
- Huet, in Stalloni (Y), *Les genres littéraires*, Armand Colin, Paris, 2005.

- Jakobson (R), *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris, 1963.
- Kerbrat-Orecchioni (C), *Les Interactions verbales*, tome II, Armand Colin, Paris, 1992.
- Lundquist (L), *L'analyse textuelle*, CEDIC, 1983.
- Maingueneau (D), *Genèse du discours*, Mardaga, Bruxelles, 1984.
- Maingueneau (D), *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*, Armand Colin, Paris, 2010.
- Moirand (S) et Peytard (J), *Discours et enseignement du français*, Hachette, « F », Paris, 1992.
- Nancy-Combes (M.F), *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, ellipses, Paris, 2005.
- Naturel (M), *pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLÉ International, « Didactique des langues étrangères », Paris, 1995.
- Perraudau (M), *Les méthodes cognitives*, Armand Colin, Paris, 1996.
- Piaget (J), *Psychologie et pédagogie*, Denoël-Gonthier, Paris, 1969.
- Rastier (F) in Adam (J.M), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan université, Paris, 1999.
- Ricœur (P), *Du texte à l'action*, Seuil, Paris, 1986.
- Rohou (G) in Stalloni (Y), *Les genres littéraires*, Armand Colin, Paris, 2005.
- Sarfati (G.E), *Éléments d'analyse de discours*, Nathan, « 128 », Paris, 1997.
- Schaeffer (J.M), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Seuil, Poétique, Paris, 1989.
- Séoud (A), *Pour une didactique de la littérature*, Hatier-Didier, LAL, 1997.
- Shirly (C.T), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, « Langue et parole », Paris, 2000.
- Stalloni (Y), *Les genres littéraires*, Armand Colin, Paris, 2005.

- Tagliante (Ch), *Tests de niveau*, CLÉ International, « Techniques de base », Paris, 1998.
- Todorov (T), « L'origine des genres », dans *La Notion de littérature*, Seuil, « Points », n°188, Paris, 1981.
- Van Dijk (T.A), « Aspects d'une théorie générative du texte poétique », dans *Essais de sémiotique poétique*, A-J. Greimas éd. Larousse, « L », Paris, 1973.
- Vigner (G), *Enseigner le français comme langue seconde*, CLÉ International, « Didactique des langues étrangères », Paris, 2001.
- Weinrich (H) in Adam (J.M), *La linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris, 2011.
- Weiss (F), *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, « Pratiques de classe », Paris, 2002.
- Yaiche (F), *Photos-Expressions*, Hachette, « Pratiques de classe », Paris, 2002.
- Zarate (G), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, « F », Paris, 1986.

### **Les dictionnaires**

- Dictionnaire *Le Robert*, Les Dictionnaires Le Robert, Paris, 1986.
- Dictionnaire du *Littre* in Stalloni (Y), *Les genres littéraires*, Armand Colin, Paris, 2005.



## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>Introduction.....</b>	03
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>De l'introduction réductrice du manuel de 3<sup>ème</sup> AS :</b>	
<b>lecture en perspectives</b>	
<i>Préambule</i> .....	08
1.1. Le manuel scolaire : une architecture hiérarchisée .....	08
1.2. Ce que contient le projet didactique : une charpente structurée .....	10
1.3. Les langages du manuel scolaire : une lecture descriptive .....	18
1.4. Le manuel de 3 <sup>ème</sup> année secondaire : une sphère des langages didactiques	20
1.4.1. Les textes .....	20
<i>a. L'organisation formelle</i> .....	20
<i>b. L'organisation thématique</i> .....	24
1.4.2. Les exercices .....	26
1.4.3. Les règles langagières .....	28
1.4.4. Les images .....	29
1.4.5. Les auteurs .....	31
<i>a. Les auteurs algériens</i> .....	32
<i>b. Les auteurs français</i> .....	33
<i>c. Les auteurs étrangers non français</i> .....	33
<i>Conclusion</i> .....	34
<b>CHAPITRE 2</b>	
<b>Texte, manuel scolaire et représentations didactiques :</b>	
<b>entre les dispositifs pédagogiques et la transposition contextuelle</b>	
<i>Préambule</i> .....	36
2.1. Qu'est-ce qu'un texte ? .....	36
2.2. La cohérence et la cohésion en contexte didactique : méthodologies et intérêts .....	39
2.3. Texte vs discours : unicité ou dualité ?.....	42
2.4. Texte et extrait : une transposition didactique .....	45
2.5. Texte « fabriqué » et texte « authentique » .....	50
<i>Préambule</i> .....	55

**CHAPITRE 3**

<b>Entre littérature et didactisation : le texte littéraire en contexte pédagogique algérien</b>	56
<i>Préambule</i> .....	57
3.1. La typologie textuelle dans le manuel scolaire : visées et alternatives. ...	57
3.2. Question du genres des textes dans le manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> AS .....	61
3.2.1. Le roman .....	64
3.2.2. La nouvelle .....	66
3.2.3. Le récit .....	66
3.2.4. Le conte .....	68
3.2.5. La poésie .....	68
3.2.6. Le théâtre .....	69
3.2.7. L'essai .....	69
3.3. Le paradigme générique des textes dans le manuel objet d'étude : une lecture représentative .....	70
3.4. Le texte littéraire dans le manuel scolaire : exigences et contraintes .	72
3.5. Texte littéraire et représentation culturelle .....	75
<i>Conclusion</i> .....	76
<b>Conclusion</b> .....	77
<b>Bibliographie</b> .....	81
<b>Table des matières</b> .....	86

## Résumé

Afin de mettre en évidence la structuration compositionnelle et organisatrice du manuel scolaire objet d'étude qui est au service de notre prospection, nous allons, dans la présente étude, mettre l'accent sur le langage et les composantes essentielles du celui – ci, tout en valorisant la présence et la manifestation du texte inclus ainsi que les modes de représentation culturelle qui caractérisent le texte littéraire.

**Mots - clés:** manuel scolaire, FLE, texte, texte littéraire, image, approche didactique.

## المخلص

لتسليط الضوء على الهيكلية التركيبية والتنظيمية للكتاب المدرسي موضوع الدراسة والذي هو في خدمة الاستكشاف لدينا، سوف نركز في هذه الدراسة على لغة وطريقة تقديم هذا الأخير، وإبراز مكوناته الأساسية، مع التركيز على وجود وظهور النص المدرج وأيضاً أساليب التمثيل الثقافي التي تميز النص الأدبي.

**الكلمات الدالة:** كتب مدرسي، الفرنسية لغة أجنبية، نص، نص أدبي، صورة، نهج تعليمي.

## Summary

To highlight the compositional structure and organization of the textbook object of study that is at the service of our exploration, we will, in this study, focusing on the language and the essential components of that - one, while by enhancing the presence and manifestation of the text included as well as cultural modes of representation that characterize the literary text.

**Key - words:** textbook, FFL, text, literary text, image, didactic approach.