

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université El- Hadj Lakhdar Batna



*FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS*

Thèse de Doctorat

Pouvoir de l'image et signifiante du texte en FLE :

**Vers une analyse sémiotique
des manuels scolaires du secondaire algérien**

OPTION : Sciences du langage

Sous la direction des :

Directeur de recherche :

(Algérie)

Pr. Foudil DAHOU

Directeur de recherche :

(France)

Pr. Laurent KASHEMA

Présenté par :

M^{me} Dalila ABADI

Membres du jury

Pr. Abdelouahab DAKHIA

Pr. Foudil DAHOU

Pr. Laurent KASHEMA

Pr. Manaa GAOUAOU

Pr. Djamel KADIK

Dr. Mohamed El Kamel METATHA

Université Mohamed Khider - Biskra

Université Ksdi Merbah - Ouargla

Université de Strasbourg France

Université El Hadj Lakhdar – Batna

Université Yahia Farès – Médéa

Université El Hadj Lakhdar – Batna

Président

Rapporteur

Rapporteur

Examineur

Examineur

Examineur

Année Universitaire : 2011 - 2012

DEDICACE

À ma mère et à mon père

À ma sœur et à mes frères

À ma petite famille :

Mon mari Yacine, mes enfants (Amira, Abdenmour , Rahim et Mélissa)

Remerciements

Mes remerciements vont :

- A mon Directeur de recherche le P^R Foudil DAHOU pour sa disponibilité et ses conseils avisés. A chaque fois qu'un obstacle s'érigait, ses directives m'apportaient toujours la solution ;
- A mon co-directeur le P^R Laurent KASHEMA pour ses précieux conseils et son aide documentaire.
- Au travers de nos discussions, ils m'ont apporté une compréhension plus approfondie des divers aspects du sujet. Je salue la souplesse et l'ouverture d'esprit de mes Directeurs de recherche qui ont su me laisser une large marge de liberté pour mener à bien ce travail de recherche ;
- Je tiens à exprimer ma profonde gratitude au Pr. Dakhia, qui m'a fait l'honneur de présider le jury de thèse de doctorat.
- Je suis très reconnaissante aux : Pr. Kadik, Pr. Manaa et au Dr. Metatha d'avoir accepté le rôle d'Examineur.
- Je remercie également Mme Akchiche pour sa présence et son soutien inconditionnel durant ces années de recherche ;
- Je remercie mes enseignants qui sont à la base de ma réussite, je cite plus particulièrement : Pr. Mecheri Ben khalifa, Pr. Korichi A. Krim, Dr. Khennour Salah, Pr. Debbache A. Hamid et Mr. Yahia Cherif Charef Eddine.
- Je remercie Mr. Miliani et Melle Hanka ;
- Ma gratitude va à Mme Agnès Spiquel pour avoir lu le travail ;

Qui soient aussi remerciés :

- Les Responsables de l'EDAF, antenne de Batna, plus particulièrement les Pr. Samir ABDELHAMID et Pr. Said KHADRAOUI.
- Le Co- responsable du pôle Est Pr. Saddek AOUADI .

Que tous ceux qui m'ont aidée, de prêt ou de loin, trouvent ici l'expression de ma
profonde gratitude.

Le manuel scolaire, ce support pédagogique mis par l'institution à la disposition de l'apprenant, connaît des remaniements et réaménagements. Le système éducatif algérien, à sa tête le Ministère de l'Education Nationale, qui en est à l'origine, surtout à partir de la rentrée scolaire, veut par cette action répondre aux nouvelles exigences du terrain (la mondialisation)¹ : le monde est en effet en parfaite ébullition et plusieurs outils pédagogiques extrascolaires s'offrent à l'apprenant et concurrencent de fait le livre supposé véhiculer un projet social à même de contribuer à la formation d'un citoyen « modèle ». De nouveaux programmes² sont donc proposés dans ce livre support. La nécessité pédagogique est l'une des préoccupations des concepteurs ; elle doit veiller à servir au mieux l'élève et la société.

Pour y parvenir, il est plus que nécessaire que l'institution place l'apprenant comme acteur central de sa propre instruction. Elle doit conséquemment lui fournir les moyens à même de construire son propre savoir en captant son attention par l'éveil à des sensibilités que le manuel contiendrait en son sein. Car le désir d'apprendre se cultive. Et il se cultive en faisant référence à l'air pédagogique du temps.

L'image remplit son quotidien. Le manuel devrait concurrencer ce quotidien en intégrant l'image et en l'exploitant pédagogiquement par des techniques à même d'améliorer l'expression écrite et orale de l'apprenant et donc le doter d'une nouvelle richesse linguistique qui ouvrirait son horizon vers d'autres cultures.

Un réaménagement des programmes est repensé à la lumière des changements dans le monde en Algérie. Et au même titre que la refonte des programmes³

¹ Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Janvier 2005.

² Ces programmes sont inspirés des recommandations de la commission Benzeghou. Parmi ces programmes figure celui de la langue française.

³ « Au cours de cette rentrée scolaire (2005), ont été, également, entamées la restructuration de l'enseignement général et technologique et la réorganisation de ses parcours, par la mise en place de deux grands tronc communs en 1^{ère} année secondaire : le tronc commun lettres et le tronc commun sciences et technologique, ainsi que la généralisation progressive de l'enseignement préparatoire consécutivement à la restructuration de l'enseignement obligatoire en deux étapes distinctes : un enseignement primaire de cinq ans et un enseignement moyen de quatre ans. » Communiqué du Conseil Des Ministres du 22 Aout 2005.

scolaires, l'élaboration de manuels répondant aux objectifs de la réforme éducative nationale constitue un vecteur de qualité pour l'enseignement et l'amélioration des programmes. Malgré la multitude de moyens et la diversité des techniques éducatives actuelles, le manuel revêt une importance particulière dans le processus éducatif et d'enseignement. Il constitue l'un des éléments essentiels d'un point de vue pédagogique et didactique puisqu'il est une base solide du programme et un terrain fertile du savoir.

De même, son contenu est considéré comme un moyen de réalisation des objectifs que comporte le curriculum de chaque cycle d'enseignement. Ainsi, la matière scientifique dans le manuel scolaire doit comporter une série de connaissances qui expriment réellement et fidèlement les objectifs généraux suivant chaque classe. Pour cela, ses caractéristiques doivent être de grande qualité et élaborées en harmonie avec les exigences de l'époque où l'on assiste à une véritable explosion des supports d'enseignement/apprentissage.

Aussi, dans la dynamique de l'enseignement des langues étrangères en Algérie, le manuel scolaire s'avère être un outil de base. Etant conçu aux normes pédagogiques et didactiques, il jalonne plusieurs activités sous-tendues par des supports à la fois linguistiques et iconiques. Ces derniers doivent amener l'apprenant à un *savoir-être* et à un *savoir-faire* en FLE. Dès lors, l'expression, écrite et orale, est guidée par ces outils d'apprentissage.

Par ailleurs, ces manuels nouvellement conçus sont-ils à la hauteur des ambitions que s'assigne l'institution ? Pour être plus explicite, nous scinderons cette question en plusieurs :

- Qu'en est-il des supports linguistiques ?
- Y a-t-il conformité entre les supports linguistiques et les supports iconiques ?
- Les images insérées dans les manuels scolaires du secondaire répondent-elles aux normes esthétiques et culturelles capables d'accrocher l'attention de l'apprenant et donc de l'amener à apprendre le FLE en s'amusant ?

- L'exploitation du support iconique est- elle suffisante et nécessaire pour acquérir la langue en question ?
- Ne peut- on pas considérer, qu'en l'occurrence, le texte reste le moyen essentiel et unique de l'enseignement actuel à l'exclusion de l'image qui mène à l'acquisition de la langue française ?
- Si nous nous situons dans une autre optique, à savoir celle du contexte pédagogique, l'objectif assigné à ses supports est-il véritablement atteint ?

Ce sont autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre. Pour ce faire, nous opterons pour une démarche éclectique à prédominance sémiotique. La sémiotique est plus que nécessaire pour un travail qui ambitionne de se pencher à la fois sur le signe linguistique et sur le signe iconique. De plus, depuis les travaux de Charles Sanders Peirce (1839-1914), la sémiotique s'est développée dans le cadre de la théorie pragmatique où le signe en action est un point d'approche ; le contexte est très important pour le processus interprétatif.

Le manuel scolaire est parsemé de signes. Pour parvenir à l'interprétation de cet univers fortement ou moyennement encodé, un travail de pensée permet en effet le décodage de tous les signes. D'où, le choix de cette méthode. Par ailleurs, nous tenterons dans ce travail de nous écarter de toute théorisation susceptible de nous distraire de notre objectif premier : celui de voir la conformité entre image iconique et image linguistique qui l'accompagne , nous pencher sur le processus éventuel de l'enseignement du français en prenant appui sur des signes à même de suggérer des significations qui permettraient à l'apprenant de dire , dédire et redire.

Le corpus qui servira cette analyse se composera de toute évidence des manuels scolaires du secondaire, tous niveaux confondus. Ces manuels sont au nombre de quatre : deux de 1^{er} AS, un de 2^{ème} AS et un de 3^{ème} AS. Ce choix est motivé par un critère déterminant à nos yeux du fait qu'il participe à l'apprentissage actuel du français : c'est l'édition récente. Et il paraît intéressant de s'interroger sur la conception de ces manuels à la veille de la mise en place des nouveaux

programmes, à la rentrée scolaire 2005. Eu égard à son rôle dans l'éducation et la formation des générations, le manuel scolaire revêt une importance capitale dans le développement économique et social du pays et l'épanouissement de la nation. A ce titre, le présent travail traite de deux aspects répondant à la fois à la conception et au contenu du manuel. Il tente de mettre en relief les causes qui l'empêchent d'atteindre les objectifs pour lesquels il a été conçu.

En effet, la production et la forme du manuel scolaire sont des facteurs pour attirer et accrocher l'élève. Sur un autre plan, son contenu reflète, sans exagération, son esprit et son essence. Il doit présenter un ensemble de connaissances, de savoir et de valeurs à inculquer à nos élèves. Le contenu du manuel présente les programmes scolaires et les informations scientifiques sous forme de projets précis, contenant un ensemble de données, de connaissances et d'images. Aussi, ce contenu nécessite-t-il une attention particulière de la part des spécialistes en sciences de l'éducation.

L'Algérie accorde dès lors une importance particulière au système éducatif et tente à travers plusieurs réformes de trouver une voie plus rentable afin d'inculquer aux futurs citoyens des valeurs scientifiques et des connaissances à même de répondre au projet de société qu'elle s'est assignée.

De même, le contenu du manuel scolaire se doit d'être un reflet fidèle de la réalité de la société, sur le plan des valeurs et des principes, et un outil efficace d'éducation des générations dans le cadre de l'héritage culturel et moral de la société. Il doit tendre à enraciner les valeurs humaines et scientifiques chez les jeunes.

Toutefois, la production des manuels scolaires constitue un processus complexe dans lequel interviennent plusieurs acteurs. La réalisation du manuel de qualité suppose de nombreuses opérations, planification, élaboration, financement.... A ce titre, la nécessité d'accorder à la production de ces moyens didactiques, une attention toute particulière à travers laquelle se conjuguent tous les efforts, les compétences scientifiques et implique que l'auteur des manuels scolaires doit posséder un capital avéré de connaissances et de méthodes scientifiques

actuelles. En plus, il doit être en mesure de permettre l'épanouissement des talents et leur orientation. Si le manuel scolaire est le moyen par excellence de transmission des sciences et du savoir à partir du programme, sa production est une exigence dictée par cet objectif. Or, le manuel, notamment celui du français au secondaire est entaché de beaucoup de lacunes tant sur le plan des contenus que de la forme, et de ce fait devenu inadapté aux aspirations actuelles, c'est pourquoi les spécialistes ont tenté d'accorder leur intérêt à l'écriture du manuel et à son édition d'où la réforme du système éducatif algérien en cours.

En effet, la nécessité de répondre aux différentes approches, concernant l'identité, la modernité, le rôle scientifique et civilisationnel est d'actualité notamment dans le contexte des grandes mutations à travers le monde. Ce contexte en devenir pose avec force une question primordiale : quelles sont les perspectives de l'action éducative à même de réunir les outils et les moyens appropriés pour la promotion et la formation du citoyen algérien ?

Pour répondre à cette question, il est fort possible que les voies et les moyens les plus proches par lesquels procède l'action de modernisation de l'Algérie, résident dans le contenu pédagogique, à savoir le curriculum scolaire que reflète le manuel sous forme de textes et d'images. De même, cet acte doit être soutenu par des espaces culturels variés et ouverts sur les civilisations universelles.

Partant de cette vision, l'intérêt de notre recherche est indéniable pour quiconque s'interroge sur le contenu des manuels scolaires du secondaire pour l'enseignement du FLE et aux rapports entre éducation, langue, texte, image et culture et sur la façon dont les élèves confrontent dans la langue à apprendre, la culture, le milieu social et la vision qu'ils en ont.

Par ailleurs, les préoccupations données à lire dans ces outils didactiques de l'enseignement secondaire de FLE renvoient au débat sur la qualité des textes, la langue, la culture, les images, etc, étant les composants essentiels des manuels en question. En outre, l'hétérogénéité des auteurs étrangers incite à réfléchir sur la place qu'occupe la production locale et sur la conception actuelle de

l'enseignement du français par le seul et unique médium d'apprendre cette langue. A ce titre, le type d'analyse qui nous semble convenir le mieux à notre étude est l'approche sémiotique. Il n'en demeure pas moins que cette approche permet de jeter sur les manuels scolaires un autre regard qu'il faudrait prolonger et diversifier à l'aide d'autres approches notamment la méthode énonciative.

Les manuels étudiés auraient pu être abordés sous divers angles. Néanmoins, il ne sera question ici que de questions relatives à certains aspects sur lesquels nous aimerions insister et qui ont été cités ultérieurement à savoir langue, texte, image, culture.

Notre étude s'interrogera aussi sur la place et l'importance que les concepteurs accordent aux textes choisis et donc à la langue en tant qu'outil indispensable à la transmission des connaissances. De quel ordre et de quelle nature sont les images qui illustrent ces manuels ? Quels sont les rapports établis entre les différents composants des manuels de FLE au secondaire ?

La réflexion sur ces interrogations nous permettra de définir les objectifs qui seront poursuivis dans la réalisation de l'étude envisagée. Le premier est de dégager la nature et l'importance des messages linguistiques à travers les textes insérés. Le second est de repérer et d'identifier les références socioculturelles introduites par l'image. Ceci dit, une image donne à voir concrètement des objets et suggère des significations par connotation par l'absence d'autres objets ou par les associations qu'elle suggère par métonymie ou par métaphore, et la compréhension des indices s'inscrit dans une culture comme l'a expliqué Martine Joly : « *l'interprétation des outils plastiques tels que la couleur, les formes, la composition [...] est essentiellement anthropologique c'est-à-dire qu'elle renvoie à des usages socio culturellement codés* »⁴. Dès lors, l'image peut porter un éclaircissement nouveau du texte par ses éventuelles références culturelles.

Il est donc essentiel d'identifier l'approche sémiotique qui a trait à l'image et de mettre l'accent sur ce qu'elle apporte comme signification par rapport au texte.

⁴ J. Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, Paris, 1993, p. 23.

Nous lui consacrerons une partie de notre travail, celle qui traite de l'analyse du rapport entre texte et image et qui montre comment la lecture textuelle et celle visuelle s'interpénètrent et s'interdéterminent.

Les premiers travaux sémiologiques (Barthes, Metz, Eco ...) ont montré que l'image n'est pas un objet simple, mais un véritable système de signification dont il convient, comme la langue, d'analyser les règles de fonctionnement.

Nous mettrons d'emblée l'accent sur les difficultés interculturelles qui croissent du fait que les concepteurs des manuels imposent un niveau de matériau culturel supérieur à la moyenne des apprenants (alors que la majorité de ces apprenants n'atteignent pas cette moyenne) Le travail de références culturelle ciblée doit se faire par des experts, entre autres, les pédagogues et les didacticiens. Nous insisterons également sur le choix d'une conception matérielle et d'une mise en page et voir comment cette dernière, par l'effet qu'elle joue sur l'alternance, la juxtaposition ou l'entremêlement du texte et des images conditionnera la compréhension du message véhiculé et influera sur le rythme de lecture. Dans une même optique, nous aborderons d'autres questions telles que le manque de rigueur et le manque d'analyse critique par des enseignants (probablement par manque de formation) des images alors que celles-ci s'imposent par leur présence effective et matérialise. D'ailleurs, certaines images occupent l'espace de la page entière du manuel et d'autres sont l'objet d'activités les plus diverses et les plus diversifiées.

Tout compte fait, il faudrait partir d'un constat : celui d'admettre que le choix des images à proposer est un vecteur essentiel pour enseigner le français à des apprenants ayant un niveau « médiocre » en langue française. Une fois cette réalité considérée, il est de rigueur de revoir comment on pourrait inculquer des valeurs cognitives qui ne négligent pas l'univers des apprenants et ce n'est qu'à ce prix que nous pourrions atteindre les objectifs d'enseignements fixés.

A l'instar de ce qui vient d'être dit, il n'est pas possible d'établir une analyse minutieuse quant au contenu des manuels du secondaire d'autant plus

importante sans passer par la langue employée par les concepteurs à savoir les textes insérés dans le continuum didactique.

Les éléments de problématique qui précèdent trouvent leur point d'aboutissement dans les propositions d'analyses suivantes :

Les manuels scolaires contemporains du FLE essayent d'intégrer au plus vite les événements et la technologie actuels. Des concepteurs tentent de répondre à une demande institutionnelle, comprendre le monde contemporain, exigé de la part des instructions officielles. Les textes donnés à lire sont l'occasion d'une leçon sur la langue mais aussi une grille d'appréhension du monde.

Par ailleurs, une grande absence des textes littéraires, alors que très récemment, la didactique du FLE s'interroge à nouveau sur le statut des textes littéraires utilisés à des fins pédagogiques, c'est la littérature du Maghreb. Il nous semble qu'une réflexion devrait être menée sur les outils didactiques à mettre en place de façon à faciliter la compréhension de ces textes. Une question s'impose d'elle-même ici encore, celle de savoir quels textes choisir pour joindre l'utile à l'agréable, concilier apprentissage de la langue française et univers socioculturel de l'apprenant. Aussi, il faudrait savoir comment on pourrait procéder pour atteindre la compréhension des textes dans leur dimension souterraine.

Toutes ces pistes de recherche que nous tâcherons de mettre en pratique font l'objet d'une réforme et une innovation nationales impulsées par le Ministère de l'Education Nationale.

Au delà de ces objectifs, la réalisation de ce travail est fondée sur des lectures plurielles des manuels scolaires, objet de notre étude. Ces lectures se subdivisent en trois grands mouvements. Le premier repose sur l'observation des manuels en question et vise la description des divers composants. Le second, quant à lui, tente d'analyser les processus de construction du savoir et des connaissances combinant contenus linguistiques et contenus iconiques. Le troisième est une tentative d'analyse et de rapprochement entre les deux principaux éléments qui composent le manuel à savoir l'image et le texte.

Partie I

De l'authenticité du manuel scolaire : lectures en perspectives

Chapitre 1

Les textes officiels au service du projet de société algérienne: approche paradigmatique

Préambule

Comprendre la spécificité de la problématique actuelle quant au manuel scolaire algérien et son contenu implique un retour en arrière. Une analyse des programmes et instructions officiels s'avère une nécessité.

Et avant d'analyser les instructions qui servent de cadre aujourd'hui à l'enseignement du français (les instructions de 1976) et les nouveaux programmes en vigueur à la rentrée scolaire 2005 , une lecture de ces instructions s'impose afin de cerner l'origine des orientations et programmes actuels et de porter sur l'analyse synchronique un indispensable éclairage diachronique.

Les textes officiels, par bien des aspects, ne font qu'adapter les instructions de 1976, qui elles mêmes n'annulaient pas entièrement les orientations de 1963.

Nous pourrions sans nul doute poursuivre cette remontée dans le temps mais notre perspective n'est pas purement historique, et nous ne considérons que l'intérêt des textes et orientations actuels.

Nous nous arrêterons aux instructions de 1976 qui, de par leur position intermédiaire, offrent une illustration de la philosophie éducative d'une époque révolue tout en esquissant l'enseignement nouveau.

Nous nous contenterons, donc, d'un survol de ces 50 dernières années et nous nous intéresserons dans un premier temps et par ordre chronologique, aux instructions générales suivantes :

L'instruction de 1963

L'instruction de 1974

L'instruction de 1976

L'instruction de 1981

L'instruction de 1983

Orientations et programmes 1992

Orientations et programmes 1995

Orientations et programmes 2005

Il s'agit des textes qui ont marqué les grandes étapes de l'évolution des orientations pour l'ensemble des langues étrangères en général, et le français en particulier, enseignées en Algérie.

1. 1. Les instructions de 1963

Les instructions de 1963 qui ont déterminé le cadre de l'enseignement du français au lendemain de l'indépendance mettaient en avant la nécessité d'algérianisation des programmes hérités de l'école française de la période coloniale.

Si les responsables de l'école algérienne suivent globalement la ligne établie et héritée du système colonial dans l'élaboration des «nouveaux» programmes et de leur contenu, ils s'en démarquent par certains points importants à propos desquels ils se réclament du système scolaire français imposé depuis 1830. Il s'agissait d'un compromis entre, d'une part, la méthodologie traditionnelle (programme français), centré sur l'étude des textes littéraires et sur l'écrit de la grammaire et, d'autre part, la méthodologie révolutionnaire qui se voulait

naturelle et attribuait à l'apprentissage de la langue française un objectif pratique et considérait le français comme une langue véhiculaire des techniques et des pensées modernes

«C'est ainsi que les anciens programmes ont été reconduits mais expurgés des textes littéraires trop marqués idéologiquement, véhiculant des modes de pensée capitaliste ou à caractère colonial nettement affirmé. La diversification des supports et le souci d'ouverture sur la culture universelle conduira à l'introduction de la littérature «étrangère»⁵.

En 1963, l'enseignement du français en classe exprime une position peu différente, à première vue, et semble reconnaître la primauté assignée à l'analyse et à l'exploitation des textes littéraires de certains auteurs, en particuliers des auteurs et écrivains français (E. Zola, V. Hugo, H. de Balzac...) et d'autres algériens (Y. Kateb, Med.Dib...). Il s'agit, donc, d'enseigner aux élèves à lire et à écrire correctement la langue enseignée et les activités de langue consistaient en des activités de lecture, d'analyse lexicale, comptes- rendus, essais...etc. Autrement dit, le texte est central ; la perception de son sens, de ses qualités esthétiques sont au centre.

Cet enseignement reste, dès lors, trop marqué par la démarche traditionnelle⁶, privilégiant, à côté d'un objectif linguistique essentiellement instrumental, deux objectifs fondamentaux : un objectif formatif d'«enrichissement intérieur» et un objectif culturel de découverte et transmission de la «pensée du peuple étranger» exprimée généralement par le biais de la littérature pour laquelle la langue sert de vecteur privilégié.

⁵ T. Bouguerra , *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien (contribution à une méthodologie d'élaboration, réalisation)* , Alger, O.P.U, 1991, p. 80.

⁶ Voir à ce sujet CH.Puren,*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*,Nathan-Clé International, « Didactique des langues étrangères »,1988.

1. 2. Les orientations de 1974

En 1974, les orientations et les programmes officiels redéfinissent les finalités de l'enseignement du français se démarquant, ainsi, des programmes précédents, notamment ceux de 1970 qui mettaient l'accent sur l'étude et l'explication des textes littéraires qui servaient de textes supports de base « trop marqués idéologiquement » .

Ces orientations rediscutent le statut de « la langue française » à enseigner comme étant une « langue étrangère » . Dès lors, l'enseignement du français est réalisé pour « [...] faire acquérir un savoir, un savoir être et un savoir –devenir dans le cadre d'une préparation des générations futures à la lumière du progrès scientifique et technique»⁷

On verra, donc, les nouveaux objectifs attribués à cette langue « étrangère » qui fixent en particulier les cadres et les modalités « d'expérimentation d'un enseignement moyen polytechnique »⁸ :

*« La maîtrise de la langue parlée et écrite,
La compréhension du discours oral et écrit,
Le maniement aisé des instruments de la pensée,
Le sens de la relativité, l'esprit de comparaison,
Le sens critique,
L'aptitude à l'analyse et à la synthèse,
La formation de la sensibilité et du sens esthétique,
Le désir de créer l'expression de la personnalité,
La structuration des rapports extérieurs. »⁹.*

1. 3. Les programmes de 1976

Les programmes et les instructions de 1976 ont marqué une étape importante dans l'enseignement en Algérie. En proposant, pour mettre en œuvre ces principes, un ensemble

⁷ T. Bouguerra, *op, cit*, p.80.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

de procédés définis avec plus de rigueur, elles ont provoqué une amélioration très sensible de la qualité moyenne et de l'efficacité pratique de cet enseignement.

Le système éducatif algérien défini dans l'ordonnance du 16 avril 1976 a pour mission d'être appliqué dans le cadre des valeurs arabo- islamiques et de la conscience socialiste :

« L'acquisition des connaissances générales scientifique et technique ;

La réponse aux aspirations populaires de justice et de progrès ;

L'éveil des consciences à l'amour de la patrie »¹⁰.

Le système éducatif doit

« Dispenser une éducation qui favorise la compréhension entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations.

Développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales », « Inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination. »¹¹.

Il s'agit là des textes qui ont marqué les grandes étapes de l'évolution des orientations pour l'ensemble de l'enseignement en contexte algérien.

Le corpus de ces textes semble avoir tiré un certain nombre de leçons des avancées et des écueils que nous venons de voir .Il se situe à la fois dans la continuité des textes de 1974 et en rupture par rapport à la philosophie dominante. Il s'agit d'instructions et programmes successifs concernant l'apprentissage du FLE. Approchons les textes relatifs à l'enseignement des langues étrangères, notamment le français, nous dirons que passer de l'acquisition d'une compétence linguistique à celle d'une compétence de communication n'affecte pas le caractère essentiellement pratique de l'objectif prioritaire.

«l'enseignement des langues étrangères qui doit leur (les élèves) permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues,à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension naturelle entre les peuple »¹² .

¹⁰ Ordonnance du 16 Avril.76.art.2.

¹¹ Ibid.

¹² Ordonnance du 16 Avril, op, cit.

À première vue, nous remarquons comme une remise en cause des objectifs culturels et formatifs, au profit de l'objectif pratique de développement de la communication.

Mais ,on ne saurait séparer un objectif dit « linguistique » d'un objectif proprement culturel dans la mesure où la langue est un dépôt d'une ou plusieurs cultures d'une communauté, c'est- à- dire, la langue véhicule inévitablement la culture, notamment, nationale .Pour la raison citée, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères cible,par le biais d'un objectif linguistique,une visée aussi culturelle, liée essentiellement à la découverte des civilisations étrangères . Mais, cela, n'exclut pas le fait que l'apprentissage des langues étrangères contribue à acquérir l'objectif général qui est l'intégration des jeunes apprenants, futurs citoyens producteurs, au sein de la société humaine .

Il ressort de la lecture des textes fondamentaux qui instaurent l'enseignement des langues secondes en Algérie que les deux objectifs cardinaux sont :¹³

-«s'ouvrir sur le monde, favoriser la communication et la compréhension mutuelle entre les peuples» ;

-« favoriser l'accès à une documentation à caractère scientifique et technique ».

Même si la place respective des objectifs dans le texte,l'objectif pratique en introduction, l'objectif culturel en conclusion, suggère l'existence d'une hiérarchie dans les priorités, ce qui est remis en cause ce n'est ni le bien fondé d'un objectif culturel ni d'un objectif formatif mais de la signification qui leur était traditionnellement attachée.

Il ne s'agit plus simplement de développer des savoirs qu'ils soient linguistiques ou littéraires, et ce, afin d'enrichir les esprits, essentiellement pour le plaisir de former un individu instruit. On n'étudie, donc, plus la langue et la culture des peuples étrangers simplement pour ajouter à la somme de connaissances déjà acquises mais afin de développer sa connaissance de l'«Autre», parfaire sa culture générale, la compréhension de modes de vie...etc, en un mot afin de favoriser la communication entre les peuples et la

¹³ T. Bouguerra, *op, cit.*

réduction de l'ethnocentrisme. Dès lors, la «culture» ne doit plus être comprise comme un supplément car tous les savoirs et les savoir-faire n'ont d'intérêt que comme conditions de possibilité de savoir-être.

Cela signifie, appliqué à l'enseignement des langues, que les compétences linguistiques ne doivent plus être dissociées du contexte socioculturel. C'est bien le sens qu'on a donné à la notion de «compétence de communication» définie en réaction au caractère trop abstrait de la compétence linguistique comme la *«connaissance pratique des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commande l'utilisation de la parole dans un cadre social»*¹⁴. Ce nouveau regain place la compétence de communication au premier rang :

« Du constat selon lequel « la langue » est un outil de communication, on tirait la conclusion –pour le moins rapide- qu'il suffirait d'acquérir la langue pour savoir communiquer. Et les conséquences pédagogiques paraissaient aller de soi :

1-Il faut d'abord apprendre la langue et elle seule.

1-La capacité de communication sera conférée de surcroît par cette connaissance.

*Chacun sait que, dans les faits, ce beau raisonnement bancal s'est cassé le nez : la patiente manipulation linguistique n'ayant jamais conduit à ce pouvoir de communiquer dans la langue étrangère qui devait être son aboutissement »*¹⁵.

Le second objectif assigné à l'apprentissage des langues étrangères est d'ordre fonctionnel d'où le recours à l'expression « le français fonctionnel ». Ce dernier ne tarde pas à devenir « le nouveau drapeau de la croisade pour le développement de la langue française »¹⁶.

Le français langue étrangère est-il instrument de culture ? facteur d'intégration sociale ou outil de communication ? La multiplicité des objectifs de l'enseignement renvoie à une ambivalence des conceptions théoriques de la langue qui le sous-tendent. De linguistique ou plus exactement pragmatique, qu'elle semblait être à la lecture du premier objectif ; elle

¹⁴ R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976, p. 106.

¹⁵ D. Coste, « *Decrire et enseigner une compétence de communication : remarques sur quelques solutions de continuité* », Bulletin CILA n°24, 1976, p. 176.

¹⁶ L. Porcher, « *M. Thibault et le bec bunsen* » in *Etudes de linguistique appliquée* n°23, 1976, p. 76.

prend une «coloration sociologique», voire économique et même politique. Ceci touche sûrement aux choix de la société, aux finalités qu'elle impose à l'institution, à savoir la nécessité, jugée fonctionnelle, dans une optique nationale et d'y préparer les citoyens de demain. Pour atteindre ce but, l'apprentissage du français est un passage obligé.

Cependant, si on se limitait à considérer le français comme une «langue - instrument», et de se contenter d'une «langue - outil», dans laquelle l'élève ne s'investirait pas, le problème serait énorme. C'est pourquoi, loin de rejeter la dimension culturelle et formatrice de l'enseignement des langues, le recours au concept de «communication» doit conduire à affilier les trois composantes en un seul objectif : le développement de la compétence communicative des sujets, compétence *multidimensionnelle* qui suppose non seulement l'acquisition d'un savoir linguistique mais aussi une sociabilisation langagière, à savoir une sensibilisation à l'importance des données contextuelles de la langue cible .

1. 4. Les instructions de 1981

Les instructions et programmes de 1981 redéfinissent les objectifs attribués à l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Les principes avancés dans ces instructions et programmes nouveaux prévoient l'«enseignement systématique» de la langue et accordent une grande importance aux activités d'expression orale et écrite tout en restant subordonnés aux objectifs de type linguistiques

«On assiste donc à un rééquilibrage après les excès de la période précédente. Plus question d'ignorer la spécificité de la langue écrite même s'il ne s'agit pas pour autant de lui rendre la primauté. L'oral reste la forme de base du discours mais l'écrit est particulièrement propice à la mise en place de démarches autonomes et il est essentiel de reconnaître le caractère global et multiforme de la communication. C'est encore la référence au même

concept qui justifie l'intégration harmonieuse, dans le processus d'apprentissage, des quatres aptitudes fondamentales. »¹⁷.

Sans oublier le programme grammatical relatif à l'enseignement du français qui sera approfondi plus tard. Ce qui nous permettra de mieux cerner ce qui a fait la nouveauté du programme fonctionnel et sémantique encore en vigueur aujourd'hui.

Les premiers impératifs à relever de cette orientation sont ceux qui redéfinissent le programme à servir pour la première année secondaire (1^{re} AS). Les raisons de cette évolution sont multiples : le développement des auxiliaires techniques mais aussi des raisons d'ordre institutionnel. De ce fait, la création d'un programme a accéléré l'abandon de l'objectif humaniste.

Cette raison institutionnelle se double, en fait, d'une troisième motivation d'ordre social celle qui tient à la redéfinition du rôle de la langue dans la société et qui est directement liée au renforcement de l'objectif pratique, non dans un but formatif comme en 1976 mais dans une optique plus générale d'ouverture sur le monde *« l'enseignement des langues [...] ne saurait plus aujourd'hui être considéré uniquement comme moyen de la formation intellectuelle et culturelle de l'individu. Il a aussi un intérêt immédiat, celui de favoriser les relations [...] avec l'étranger »¹⁸*. De surcroît, la «phonologie» est introduite et est devenue une préoccupation nouvelle dans les programmes de 1981 : *«le programme de 1^{er} AS, comprend un programme de phonologie où sont signalées les oppositions vocaliques, les «oppositions consonantiques» et les «phénomènes prosodiques »¹⁹*.

Nous retrouvons donc l'instance à propos des «groupes compacts sonores» sur les nécessités de percevoir la langue orale dans sa globalité et sa spécificité et d'amener les élèves à fixer non seulement la prononciation correcte des mots mais aussi le rythme

¹⁷ D.Chini, *Quelques aspects de la problématique linguistique de l'enseignement de l'anglais*, Thèse de doctorat, Sous la direction de D. Bailly, Université Paris VII, 1996, p.96.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ T. Bouguerra, *op, cit*, p. 87.

général et l'intonation de la phrase. Cette mise en garde propose la permanence d'une «pratique artificielle» de la langue écrite. De ce fait, le fonctionnement de la langue orale s'appuie sur une structuration et des traits distincts de ceux de la langue écrite et l'enseignement commence à en tenir compte.

Ainsi, l'introduction du programme grammatical précise la nature des caractéristiques spécifiques et reconnaît des aspects à inculquer, on investira l'aspect proprement oral de la langue. On fera utiliser une parole liée respectant le rythme et l'intonation de la phrase. De ce qui précède, on assiste à une redéfinition des objectifs opérationnels .

1. 4. 1. Le programme de 1^{re} AS

Il repose sur la matière à enseigner et met la nécessité sur des objectifs d'ordre morpho-syntaxique. Ce programme constitue le prolongement des programmes précédents. Et l'analyse des différents paramètres de la situation didactique, tout particulièrement la priorité accordée à la langue orale et écrite conforme à une évolution.

De même, la conception du programme de la grammaire est sous- tendue par la théorie fonctionnelle d'A. Martinet. On part de catégories descriptives simples pour aboutir à la «phrase complexe».

Au delà des changements que le programme de 1^{ère} AS entraîne dans le domaine de la matière à enseigner, le nouveau regain sur la langue est significatif d'une redéfinition beaucoup plus fondamentale de la conception de l'enseignement du français, qui concerne la définition des objectifs et des finalités. Le changement est plus visible où le recours aux thèmes qui se réfèrent aux «problèmes sociaux» , «événements»...etc.

1. 4. 2. Le programme de 2^{ème} AS

Ce programme constitue le prolongement du programme de 1^{ère} AS. Une lecture rapide semble, en effet, indiquer que les conditions d'acquisitions, telles qu'elles sont décrites en 1981, ne se démarquent pas fondamentalement de celles de 1976. Les principes de base consistent à

«amorcer le passage de la phrase simple à la phrase complexe ce qui se traduit au plan syntaxique très simplement par le remplacement des monèmes fonctionnels prépositifs par les conjonctions.

Au plan sémantique et du discours l'accent sera mis sur les relations logiques et la prise en considération des contraintes sociales de la communication»²⁰.

1. 4. 3. Le programme de 3^{ème} AS

Le cadre général reste également le même : les types de phrase déjà pratiqués avant, comme les règles de l'équilibre de la phrase ou les problèmes du lexique (polysémie, synonymie...), s'intègrent maintenant dans un ensemble beaucoup plus large et constituent une technique organisée qui forment le noyau dur des objectifs opérationnels.

1. 5. Les orientations et programmes de 1983

Considérons tout d'abord le postulat de l'enseignement des langues vivantes, qui se doit de reproduire la relation naturelle de l'homme avec le langage, qui est fondé sur une évidence psychologique. Il serait donc nécessaire de présenter aux élèves une langue «vraie».

Ces orientations introduisent des notions qui ont évolué : tel est le cas du statut du Français langue étrangère. L'enseignement du français vise la maîtrise d'un outil de communication. Il doit aussi permettre l'accès à des savoirs spécifiques. Comme discipline d'enseignement, il contribue à la formation générale de nos élèves, à leur épanouissement et à leur ouverture sur le monde. En d'autres termes, communiquer avec l'Autre :

²⁰ T. Bouguerra, *op. cit.*, pp. 87 – 88.

« Dans toute communication, tout un chacun doit se doter de cette faculté de pévoir des évènements liés à la présence de l'Autre, celui avec qui nous partageons le meme idéal, idéal commun à toute l'humanité. De là, le caractere indispensable de la communication entre les humains, seul facteur et raison unique de leur unité dans la variété. La diversité humaine est infinie et seule une communication entre les cultures, une communication qui prône l'équilibre du culturel et du linguistique peut réaliser la rencontre. »²¹.

La conclusion qui s'impose au terme de cette lecture est que les instructions de 1983 ont marqué l'histoire de l'enseignement des langues vivantes. L'objectif pratique dépasse l'objectif culturel et ouvre l'enseignement vers l'avenir des échanges humains : celui de la communication.

Cependant, ces nouvelles orientations se révèlent aussi ambivalentes que celles qui les ont précédées. Cette ambivalence est inhérente aux principes même de la nouvelle méthodologie qui introduit une analyse du fonctionnement circonscrite aux formes de la langue et la reconnaissance de la fonction fondamentale de communication, en d'autres termes, le corps de ces textes se révèle traiter une vision dynamique de la fonction sociale du langage qui pousse le professeur à ancrer son enseignement à rechercher une authenticité dans sa mise en œuvre d'un côté, et aux conceptions structurales du fonctionnement de la langue qui incarne la production langagière en milieu scolaire à la pratique codifiée d'une langue stéréotypée de l'autre côté.

La nouveauté des programmes de 1983 réside dans l'identification que la notion «communication» est maintenant centrale :

« Le premier objectif de l'enseignement des langues à ce niveau est d'ordre pratique :comprendre un interlocuteur, parler puis lire et ecrire une langue étrangère usuelle, dans sa forme actuelle; être capable d'une communication sur des faits et des idées d'un niveau et d'une portée liés à l'âge de l'enfant » ²²

²¹ A .Dakhia,*Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle* ,Thèse de doctorat,Université –Al-hadj Lakhdar, Batna,2004-2005,p.114.

²² D.Chini,*op,cit.*

A cet égard la définition des objectifs démarque d'emblée l'enseignement du français langue vivante étrangère de l'objectif pratique des instructions précédentes.

D'une manière générale, les orientations de 1983 pourraient se limiter à un terme : communication. C'est lui, en effet, qui confère à l'ensemble des textes leur spécificité par rapport à celles qui ont précédé et qui n'ont pas connu de changement significatif depuis celles qui ont été appliqués et confectionnés des années 80 hormis les quelques allègements qui ont été enregistrés dans les années 90.

Mais quelles sont les difficultés et les contraintes de mise en œuvre rencontrées dans la classe, avec des élèves en situation scolaire ? Si la «communication» est devenue par excellence le premier objectif du langage, elle se révèle être une source de contraintes nouvelles.

La démarche générale de mise en situation consiste à présenter la langue en contexte et à placer les élèves dans des situations authentiques.²³ De ce fait, la mise en situation doit permettre de dépasser les problèmes de syntaxe et d'accéder aux valeurs discursives. Ce souci de contextualisation n'est pas un aspect récent dans l'enseignement des langues étrangères. Il était recommandé de familiariser les élèves avec la structure envisagée dans des contextes significatifs mais cette dernière avait pour fonction essentielle de faciliter la compréhension intuitive par les élèves du fonctionnement des structures de la langue (la syntaxe).

En effet, avec ces dernières instructions le recentrage est basé sur le concept de communication . Elles ont redonné à la composante situationnelle un poids significatif. Il ne

²³ « La caractérisation d'authentique, en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle [...] Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation [...] » J.P.Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cle International, Paris, 2003, p.29.

s'agit plus d'image fractionnées servant de cadre physique à des séries de phases mais d'une prise en compte globale de la réalité dans toutes sa dynamique. Ainsi, le concept de situation d'apprentissage est

«Les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage . Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissages, etc .), ainssi que les conditions externes (lieu, moment, nature de l'enseignement, supports d'apprentissage, qualités de l'enseignant) »²⁴.

Cependant, un problème sérieux se pose : celui de l'authenticité, authenticité des situations mais aussi authenticités des documents qui leur servent de support.

L'authenticité d'une situation se maintient au réalisme des divers paramètres situationnels empruntés de l'environnement ou du fait *«que le sujet parlant s'implique tout en entier dans le message qu'il émet»²⁵*. L'authenticité d'un document tient- elle à son origine où à *«l'utilisation qu'en est faite»*. Dans les deux cas les supports sont extraits de leur cadre de référence original. Certes, l'objectif visé est l'interaction des diverses composantes de la communication, mais reste à dire que la composante linguistique est la plus valorisée. Et on en fait un usage différent de celui pour lequel il a été prévu. A ce sujet et à propos des dialogues didactiques, Besse et Porquier écrivent :

« antérieurement prévus ; les références et les situations sont suffisamment «l es formes utilisées sont contraintes par la gradation et les groupes «générales» pour que des interlocuteurs d'une autre culture (les apprenants) puissent aisément les saisir ; même s'il s'agit de discours fictionnels simulés, leur pragmatique tient compte du fait qu'ils sont produits pour enseigner une langue étrangère et qu'ils sont reçus par leurs destinataires comme recelant la matière même de l'apprentissage. D'où des récurrences formelles peu naturelles, une stéréotypisation des comportements et des interactions, une pragmatique relativement pauvre et parfois assez différente de celles mise en jeu dans les échanges authentiques même s'il existe d'heureuses exceptions. »²⁶.

²⁴J.P.Cuq ,op,cit,p 222 .

²⁵R .Galisson et D Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976, p.106 .

²⁶ H.Besse et H. Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Credif, 1991, pp.159-160.

Ce nouveau contexte demande sûrement la reconsidération du rôle de chacun. La révision des instructions des années 80 montre que l'enseignant est certes l'animateur, le maître d'œuvre et le correcteur avisé mais l'élève doit être au centre et reconnu comme un interlocuteur à part entière et c'est en fonction de ses intérêts et besoins que le professeur se doit de construire sa démarche.

Le rôle du professeur *«s'organise selon un projet pédagogique soigneusement médité, cohérent et rigoureux, mais toujours prêt à s'infléchir en fonction des réactions du groupe»²⁷*. Par rapport à la démarche antérieure où le déroulement des cours était fixé à l'avance, cela suppose que le professeur ait une connaissance approfondie de la matière et de la psychologie des élèves, en d'autres termes et pour emprunter les termes de Galisson de *«pratiquant»* ou *«praticien»*. Donc, il n'est plus question de réagir et obéir aux injonctions de l'enseignant mais l'élève doit s'impliquer et faire preuve d'une *«volonté d'appropriation»*. Ceci, montre que la notion de besoins et intérêts des élèves notamment langagiers est au centre de la problématique de la communication telle qu'elle a été définie par les chercheurs. Ainsi Richterich écrit :

« Dans un tel système souple, dynamique, qui cherche à s'adapter le mieux possible à la réalité langagière des individus, soit dans leur vie socio- culturelle, la notion de besoins est essentielle. Les besoins langagiers [...] correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale des individus et des groupes [...]. L'analyse des besoins doit aboutir à la définition des objectifs qui opérationnellement devront être traduits en actes langagiers et en actes d'apprentissages »²⁸.

Dans cette optique, on voit que l'acte de communication trouve sa place dans l'apprentissage du FLE. Il s'agit de la communication dans les situations de la vie courante, et tout particulièrement dans la classe, entre les différents protagonistes de la situation d'enseignement/ apprentissage c'est une situation de communication particulière dans

²⁷ R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, Cle international, 1980, p.82.

²⁸ R. Richterich, *Définition des besoins langagiers et types d'adultes*, Strasbourg, Conseil de L'Europe. 1973, p. 36.

laquelle l'échange et la transmission de connaissance ne réussira que s'il répond à un besoin ressenti par l'élève. C'est là où réside le problème enregistré dans la mise en œuvre de cette «démarche fonctionnelle» dans une situation scolaire. Donc, l'enseignement en général doit œuvrer en primauté selon les besoins relatifs à la société dans le but de répondre impérativement aux exigences de celle-ci vu l'évolution progressive . Ces dernières sont issues des besoins ressentis par l'individu apprenant lui-même . Pour ce faire, il est majoritairement nécessaire de se demander, quel serait le but proclamé par cet apprenant ? et quel est son objectif vis à vis de son apprentissage quant à la langue étrangère ciblée car la langue n'est pas une construction de compétences linguistiques à acquérir mais aussi et surtout un *savoir devenir* et un comportement à transposer pratiquement dans des situations authentiques ?

Pourtant , la question est de savoir comment appliquer cette pédagogie conçue par des groupes d'adultes motivés à un public hétérogène d'adolescents pour lesquels l'apprentissage du français n'est souvent pas un choix personnel* et qui auront très peu d'occasions d'utilisation de la langue étrangère dans la vie quotidienne ? La réponse est la suivante : les préoccupations d'un élève n'ont pas grand chose à voir avec ses besoins en tant qu'individu actif de la société . Et parce que , les besoins ne sont pas un acte ferme et durable mais au contraire, ils doivent être évolutifs tout comme les théories d'apprentissage et progresser selon les motivations de l'individu apprenant.Et ceux-ci suscite d'autres besoins. En d'autres termes , les besoins sont, il nous semble, en évolution perpétuelle.

Dans ce nouveau contexte, il est évident qu'un choix judicieux de documents est indéniable que c'est un élément facilitateur qui peut créer une dynamique d'appropriation chez l'élève.

Bien entendu, les instructions officielles précisent que l'enseignement de la langue étrangère s'appuie le plus souvent sur des documents authentiques et significatifs afin d'élargir l'information des élèves, à susciter leur réflexion et à favoriser leur ouverture d'esprit. Donc,

* A titre indicatif, en contexte algérien , l'orientation vers le français n'est pas un choix personnel mais souvent s'effectue en fonction de la moyenne obtenue au Bac .

vouloir s'adapter aux besoins des élèves est insuffisant si on n'accorde pas la plus grande attention aux choix des contenus d'enseignement qui doivent prendre en compte la nécessité de présenter des aspects caractéristiques de la réalité de la vie quotidienne et du «comportements des peuples dont on étudie la langue» pour atteindre l'objectif culturel. C'est pour cette raison que les documents s'articulent autour d'activités faisant essentiellement appel à l'appropriation des apprenants.

1. 5. 1. Les programmes

L'influence du concept de communication est remarquable, notamment, sur le contenu linguistique. Les nouveaux programmes (lexicaux et grammaticaux) doivent être considérés comme de simples structurations permettant aux enseignants d'aboutir aux objectifs en fonction des besoins des élèves. Notons qu'aucun changement concret ne se fait sentir par rapport aux programmes précédents du programme grammatical. Le programme lexical en revanche, enregistre clairement une prise en compte de la nouvelle démarche communicative.

1. 5.1. 1. Le programme grammatical

De l'examen des instructions déjà citées quant à l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier le français, ne repose plus sur des faits de langue en fonction de leur intérêt pour la communication. En d'autres termes, la langue n'est pas enseignée pour son intérêt mais pour ce qu'elle permet de réaliser.

1. 5. 1. 2. Le programme lexical

D'une manière générale, on peut considérer que les programmes de 1983 reprennent le contenu de 1981. La nouveauté enregistrée, cependant, au niveau du programme lexical se caractérise dans la démarche communicative. Ce programme se sent «rationnel» et se pose comme résultat d'une démarche « statistique » qui obéit à des critères linguistiques et qui se

démarque de la «logique thématique» des centres d'intérêts et donc de la langue qui prévalait jusque là dans le choix du lexique. Ici, il est à interroger si les critères de choix sont en mesure d'appréhender toutes les situations de communication en contexte didactique , c'est là où réside la problématique de mise en œuvre d'un programme lexical qui se veut travailler la communication en tant qu'objectif premier dans l'apprentissage des langues étrangères.

1. 6. Les orientations et programmes de 1992

Tout d'abord, les programmes de 1992 sont le prolongement de ceux de 1983. Officiellement, les objectifs généraux assignés à l'enseignement du français en Algérie, restent inchangés. Ces derniers, déjà cités, reposent en général sur la communication, la culture et la réflexion sur la langue. Par ailleurs cette continuité se démarque un peu par rapport aux orientations et programmes précédents.

Le programme de 1^{ère} AS, met l'accent toujours sur les structures fondamentales (conjugaison, morphologie , phonétique...). Encore une fois le programme grammatical doit adapter le contenu de l'unité didactique ayant trait au discours rapporté et éviter le monologue intérieur.

« Avant d'étudier un point de grammaire, les aspects de morphologie liés à ce point doivent avoir fait l'objet d'une séquence de révision et de rappel. Pour l'étude du passif, s'assurer que la maîtrise de la formation des participes et du choix des auxiliaires est réelle »²⁹.

La nature de ces savoirs (lexique et grammaire) répond particulièrement aux besoins de la communication en faisant un premier objectif attribué à l'enseignement de FLE.

Le programme de 2^{ème} AS ,exige la révision et la consolidation des structures fondamentales de la langue françaises, identique à celui de 1^{er} AS, mais ce programme s'ouvre sur un développement qui insistera sur la compréhension écrite, notamment, sur la condition de

²⁹ Ministère de l'Education Nationale, *programme du français de l'enseignement secondaire*, p. 3 .

la production des textes et «les représentations» que «le scripteur» se fait de lui-même, de son public et de la communication qu'il établit.

« Ce qui importe, ce sera de repérer les traces de ces conditions de production et de ces différentes représentations, ex : L'analyse d'un genre journalistique permet d'identifier les représentations du rôle social du journaliste, des communications établies »³⁰.

Le programme de 3^{ème} AS se présente comme suit :

- Substituts grammaticaux : structure phrastique, structure de l'article ;
- Règle de versification .
- Modalités de jugement.
- Thématique :L'homme à travers l'histoire, apports des civilisations, progrès des sciences et des techniques culture et personnalité, arts.
- Problème du monde contemporain : sous-développement et démographie, paix, pollution, différentes formes de discrimination....

En somme, les objectifs³¹ du français tels qu'ils sont énoncés dans les orientations et les programmes de 1992 pour l'ensemble du cycle secondaire sont résumés comme suit : doter l'élève d'un certain nombre de savoirs pratiques en vue d'une utilisation autonome de la langue pour :-communiquer et s'ouvrir sur les autres ;-se cultiver ; accéder à la documentation ;

Pour ce faire, trois ensembles d'activités sont à retenir :

- identification et maîtrise des différents modèles de production orales et écrites pour une meilleure compréhension du contenu des messages.
- Acquisition, en vue de l'expression orale et écrite, d'un certain nombre de techniques.Réflexion sur la langue à partir de manipulations portant sur le code

³⁰*Ibid*,p.4.

³¹ Ministère de l'Education Nationale ,*op, cit*, p. 22.

1. 7. Les orientations et programmes de 1995

Les programmes et orientations de 1995 redéfinissent les objectifs terminaux de l'enseignement du français dans le cycle secondaire. Cette redéfinition a entraîné une adaptation de la méthode. Selon ces programmes, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre de :

«Accéder à une documentation diversifiée en langue française.

Utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistral, pratiques et dirigés, conférences de méthodes ...etc.) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique, (en prenant des réfléchir pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).

Prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'évènements, décrivent des objectifs, des lieux ou des personnes ».³²

Précisons que pour atteindre les compétences finales du secondaire, la formation suggère qu'il convient que cette dernière s'articule sur trois plans de formation. L'importance accordé à chaque plan de formation a pour objectif de faire acquérir à l'élève des compétences finales qui seront traduits en projets didactiques.

Dans ce nouveau contexte, les compétences mettent en œuvre un certain nombre de «capacités cognitives, socio- affectives, psycho- motrices» déjà reconnues par l'élève.

1. 8. Les programmes de 2005

³²Ministère de l'Education Nationale *Programme du français de 1995*, O.N.P.S, p. 6.

Le nouveau programme du français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif national ayant comme but l'amélioration qualitative de celui-ci. Ces programmes se proposent de répondre aux besoins nouveaux. Dans les conditions actuelles, en effet, on n'obtiendra pas un apprentissage solide si on se contente de l'attendre d'une lente imprégnation des esprits par des textes et autres documents de la société moderne. Dans ce cadre, ces programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à «une citoyenneté responsable et active» des apprenants par le développement de l'esprit critique.

Cette attention doit se réaliser par la conception qui a été guidée permettant aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie du fait que *« Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage [...] »*³³. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront *«d'apprendre à apprendre» pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école »*³⁴.

Les nouveaux programmes de 2005, se démarquent des précédents en mettant d'emblée l'accent sur la linguistique de l'énonciation :

*« Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur ».*³⁵

Par rapport aux orientations et programmes précédents la redéfinition des objectifs préfigure dans la logique générale du système qui reste la formation à la communication et

³³ .P.Cuq ,*op,cit*,p .31.

³⁴Ministère de l'Education Nationale, *Programme du français 2005*, O.N.P.S,p 3.

³⁵ *Ibid*,p. 8.

le développement de l'autonomie d'une part, d'autre part l'innovation se situe dans la restructuration du programme grammatical intégrant «la linguistique énonciative» :

Ils proposent aussi des indications très précises et plus efficaces du point de vue didactique sur la manière d'aborder le contenu lexical et la pratique des « savoir faire » langagières que les précédents. Sur un autre plan , ils abordent la question du culturel.

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de «transaction» possibles par la prise en compte de toutes les «composantes de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect «utilitaire» de l'aspect «culturel». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité »³⁶ .

Ces programmes présentent donc des facettes multiples. Si l'objectif de l'apprentissage est la communication, il faut permettre à l'élève de s'approprier une autonomie de son apprentissage. De plus et pour la première fois l'«énonciation» est incorporée en tant que notion n'ayant que récemment infligée dans les programmes nouveaux.

1. 8. 1. Objectifs et contenus

La lecture de textes porteurs de références culturelles car « *la diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue ce lien vivant entre l'homme, la langue et sa culture* »³⁷ ;l'approche des genres et d'autres supports (chanson, dictons, poèmes, images, bande dessinée,) peuvent servir à de nombreuses activités ; la

³⁶ Ibid,p.4.

³⁷ E.Benveniste,Problèmes de linguistique générale, Gallimard,Paris,1966,p.66.

maîtrise et la prise en compte des types d'ancrage énonciatifs constituant ainsi les contenus essentiels d'apprentissage du français au lycée.

1. 8. 2. Objectifs et démarches

L'objectif majeur attribué à l'enseignement du FLE au secondaire est de privilégier les formes discursives principales (discours descriptif, narratif, explicatif et argumentatif). On notera en particulier que la maîtrise des discours faisant interagir les approches grammaticales et lexicales et échapper aussi à une démarche compartimentée entre les différentes disciplines de l'enseignement du français.

La lecture

Apprendre à lire, c'est apprendre en primauté à identifier des mots écrits .Ce qui conduit à comprendre la signification puisque , la lecture est un aspect, parmi d'autres, de l'articulation des textes . Dès lors, les élèves se dotent de références culturelles , en particulier.On comprend, donc, pourquoi les nouveaux programmes (2005) considèrent la lecture comme étant le but majeur dans l'apprentissage du français langue étrangère .

Etude de la langue

Les nouveaux programmes proposent une étude de la langue en deux niveaux : le discours et le texte. L'élève apprend ainsi à prêter attention aux indices et aux intentions du locuteur, à la structuration textuelle, dès lors, les faits de la langue ne sont pas étudiés pour lire mais aussi pour produire.

L'écrit et l'oral

Pour la mise en position de production de discours, l'expression écrite proposée aux élèves se nourrit de l'intertextualité parce qu'elle imite et transforme. Pratiquer l'écrit d'invention se fait à partir de matériaux existants.

Conclusion

Dans la lecture générale réalisée, ont été rappelés les principes orientations et programmes officiels qui nous ont permis de tenir compte des particularités dans la régularité avec laquelle celles-ci sont proposées aux enseignants et aux élèves .

Toutefois, au terme de cette étude, une rupture plus au moins forte mais peu ressentie , se situe entre les derniers programmes instaurés en 1995 et ceux de 2005, lorsque ces derniers ont participé au passage du stucturalisme à l'énonciativisme via le communicativisme même si , pour notre part, nous avons constaté après lecture, un lien qui se dégage naturellement entre les étapes évolutives marquant l'apprentissage du FLE en contexte algérien au fil des années .

Précisons en outre, que les nouveaux programmes officiels se fondent sur deux démarches : le communicatif et l'énonciatif ; l'apprentissage par les compétences.

Il serait irraisonnable de nier l'importance du stucturalisme dans la mesure où certains programmes sont remis en cause mais qui portent en eux une part de rentabilité à l'époque d'application d'où les instructions et programmes conservant la même orientation suggérée par les continuités entre programmes anciens et nouveaux .

Ainsi,il convient pour conclure, de reconnaître que le domaine d'enseignement est permanent et que pour progresser , il est nécessaire de se nourrir et de s'appuyer sur des recherches qui dépendent, de leur côté, de la pensée du moment redéfinie en fonction de la progression des connaissances en ce domaine .

Chapitre 02

Architecture et morphologie des manuels scolaires du FLE au secondaire algérien

Préambule

Le but du présent chapitre est de décrire et faire voir ce qui compose les manuels du FLE au secondaire, montrer à partir de quels moyens de communication différents ils sont construits.

2. 1. Présentations générales³⁸

Le corpus étudié utilise à la fois des moyens de communication linguistiques et d'autres non linguistiques. Parmi les moyens linguistiques, nous distinguons les différentes formes de discours des textes littéraires ou non littéraires, des exercices, ...

Quant aux moyens non linguistiques, ils se présentent sous forme de procédés de mise en page, telles que la morphologie du texte, encadrés, diagrammes et des images (photos, dessins, schémas...).

L'objet de ces moyens peut être référentiel, c'est-à-dire porter sur le monde, les êtres ou encore les choses ; soit métalinguistique, c'est-à-dire porter sur la langue en tant que telle : la syntaxe, l'orthographe.

³⁸ Les étapes de description présentées dans ce chapitre doivent beaucoup au DJ. KADIK, *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien (le cas du Manuel de français dans l'enseignement fondamental et secondaire)*, thèse de doctorat, Université DE FRANCHE-CONTE, Besançon.

Notons toutefois, que ces manuels articulent ces discours de façon différenciée de telle sorte que l'ensemble du corpus s'avère très variée. Nous décrirons successivement les moyens de communication constituant ces manuels.

2. 2. Les langages des manuels scolaires algériens du secondaire

Si l'on voulait caractériser brièvement l'ensemble de ces manuels scolaires par les langages de communication qu'ils mettent en œuvre, nous constatons, d'emblée, que cet ensemble s'avère très hétérogène, et ce quel que soit le niveau d'étude.

De quoi sont faits ces manuels scolaires d'enseignement secondaire du français en Algérie? Nous pouvons les considérer comme des matériaux d'une grande diversité qui ne sont pas exclusivement ni même principalement composés de textes. Ceux-ci par exemple sont presque toujours accompagnés d'images : dessins, photographies, des images qui produisent un effet de renforcement du discours textuel, ou qui portent sur des activités langagières.

Dès lors, la visualisation détient un pouvoir motivant et est centrale dans l'apprentissage du français. Il importe, par ailleurs, de distinguer les textes proprement littéraires, des textes didactisés, des textes « authentiques », des exercices d'accompagnement qui cherchent à expliciter l'un ou l'autre aspect du texte et les mentions didactiques qui portent sur une règle de langage à retenir. On comprend donc à quel point la composition est très grande et diversifiée. Enfin, sauf pour l'année d'édition ou le nombre de pages, chaque fois que l'on mesure la tendance centrale des paramètres de langage utilisés les écarts tendent à être grands sinon plus grands que la moyenne.

Ainsi, dans le manuel de 3^e année secondaire, certains textes sont très brefs, alors que d'autres auront plus de 5 pages. Donc, nous pouvons conclure que la tendance centrale en soi ne présente pas une norme au sens strict, mais le point central d'une somme de faits souvent irréguliers. Et on pourra, ainsi, toujours trouver plusieurs exceptions à ces

tendances. La description des moyens de communication utilisés par les manuels scolaires algériens, conduisent à distinguer parmi les moyens de communication linguistiques : des textes, des mentions didactiques, et des exercices.

Le texte se présente comme un extrait d'une œuvre d'un auteur. Dans ce cas, il est généralement identifiable parce qu'il s'agit d'un écrit dont la visée n'est pas proprement didactique par opposition aux exercices et aux mentions didactiques.

Les mentions didactiques³⁹ énoncent une instruction qui vise la connaissance. A la différence de l'exercice, la mention didactique est généralement au mode affirmatif. Elle peut présenter un texte ou une règle de langage.

Exemple :

« Pour résumer un texte, il faut établir son plan détaillé ; retrouver les grands unités de significations et les subdiviser en unités de significations d'importance moyenne. Vous obtenez alors toute l'information à conserver » (manuel de 1^{er} AS, séries lettres, p 41) .

Les exercices sont des activités d'accompagnement ou des questionnaires où est mise en pratique et vérifiée l'acquisition de ce qui était propre à instruire dans le texte proposé.

Ils sont généralement devancés par des consignes au mode interrogatif ou impératif

Exemple :

« à quoi servent la première et la dernière réplique ?)

« complétez les énoncés suivants par l'articulateur qui convient » (Ibid, p120.)

Parmi les moyens non linguistiques, nous n'avons retenu que les images. Celles-ci peuvent être partagées en dessin, en photographies et en schémas.

2. 3. Les manuels de 1^{re} année secondaire

Les textes

Le manuel de 1^{re} AS série lettres comporte des textes d'auteurs étrangers et de textes d'auteurs algériens. Certains textes, outre le fait qu'ils comportent une référence explicite à

³⁹ Nous reprenons dans ce titre une expression d'André Turmel (Le souci de la langue : manuels scolaires et enseignement du français)

un auteur généralement identifiable en tant que tel, rapportent soit un extrait, soit le texte intégral d'un auteur donné. Par contre d'autres textes, y compris d'auteurs algériens, qui ne proviennent pas d'auteurs explicitement identifiés est présumé tel soit parce qu'il ne comporte aucune référence à un auteur précis.

Les exercices

Les manuels de 1^{er} AS comportent un nombre peu considérable de pages consacrées à des exercices.

Les mentions didactiques

Les mentions didactiques varient très fortement en importance d'un manuel à l'autre. La mention didactique est suggérée en particulier dans le manuel de 1^{re} AS (série lettres). Elle procède par la présentation du général.

On note la présence d'une règle particulière isolée au moyen d'« un système scriptural ». (Encadrée sur un fond bleu).

Cette mention didactique a comme titre « faites le point » ou « savoir faire ». Son contenu a été choisi par le didacticien pour valider « une définition », « une règle », une formule ».

Il s'agit d'une manière qui permette d'enraciner l'objet de l'apprentissage. Concrètement cela rappelle la démarche inductive qui est une démarche qui va du particulier au général d'où la nécessité d'une écriture particulière comme moyen de mise en évidence. Il faudra pour cela et pour ce faire, que l'enseignant doit inculquer des éléments du savoir qui par la suite sera des prérequis. En d'autres termes, ces mentions didactiques synthétisent en mettant en relief l'objet d'enseignement comme visée opérationnelle et finale à la fois.

D'ordinaire, nous distinguons ce paratexte dans chaque séquence, des « savoir -faire » qui sont susceptibles d'être répertoriés dans tout le manuel en question, telle qu'elle a été définie par les auteurs concepteurs, cette activité qui est une lecture d'un court texte, doit permettre de repérer les acquis sur lesquels l'apprenant s'appuiera pour organiser d'autres

situations d'enseignement/apprentissage. Choisissons l'exemple suivant⁴⁰ pour étayer nos propos :

Savoir-faire

Pour pouvoir résumer un texte, il est nécessaire de repérer les articulateurs qui le structurent. Votre résumé doit suivre l'ordre de présentation des idées.

Il en ressort que pour résumer un texte qui est une activité de condensation visant à réduire et à économiser le nombre de mots, sans altérer le sens, l'apprenant doit connaître et maîtriser certaines compétences linguistiques. Cela veut dire que le résumé doit faire apparaître que le texte a été compris dans sa globalité mais aussi le contenu des différentes parties. Il doit montrer également que l'élève a saisi comment les idées s'enchaînent, c'est-à-dire les articulateurs logiques. Ceux-ci soulignent le cheminement des idées voire la pensée.

Il faut se rendre à l'évidence : lorsqu'un savoir a été inculqué en premier lieu dans le cadre du processus d'apprentissage ; le savoir faire, apparaît à l'intérieur de situation plus au moins simplifiée dans laquelle, l'apprenant le reconnaîtra et sera en mesure de savoir comment l'utiliser. Ceci est l'objectif que s'est fixé le didacticien en imprégnant un tel paratexte à caractère fonctionnel et donc communicationnel.

Il ne s'agit alors pas, d'apprendre à décrire le texte ou l'extrait mais de s'approprier les formes qui permettent sa production tel est le but de ce paratexte didactique visant à doter l'élève de savoir faire.

Les images

⁴⁰ Manuel de 1^{re} AS, ONPS, 2005-2006, p.27.

Les manuels de 1^o année secondaire comportent (191) pages chacun dans lesquelles une ou plusieurs images sont présentées. Soit une proportion d'une page d'image pour 2 pages de textes.

Quoique ces images puissent, parfois, occuper toute une page et , même deux, très souvent la page en question comporte aussi un texte ou des exercices sous forme de consignes ou encore des questions en vue d'approcher et de décrire l'image proposée. Actuellement, la qualité et la proposition des images tendent à augmenter avec les progrès scientifiques et techniques en matière d'édition et impression

Parmi ces images, les photographies sont très utilisées. Le manuel de 1^o année secondaire de la série sciences comporte un nombre considérable de schémas par opposer à la série lettre de même niveau. Cette proportion est fortement élevée par rapport aux anciens manuels de 1^o AS. Pour conclure, nous dirons que les manuels de 1^oAS ont un effet important sur les images et exercent peu de contraintes sur les moyens de communication non linguistiques .Les contraintes exercées par ces manuels sur les textes s'avèrent plus importantes : ils présentent surtout des textes appartenant à des auteurs étrangers notamment français.

2. 4. Les manuels de 2^o et 3^o années secondaires

Les textes

Ces manuels comportent (99) textes exclusivement d'auteurs étrangers

Les exercices

Dans ces deux manuels, deux pages sur trois sont consacrées aux exercices. Contrairement au nombre de pages réservées au texte qui augmentent dans ces deux livres après révision, le nombre de pages attribuées aux exercices n'augmente pas.

L'importance accordée aux textes dans les nouveaux manuels est donc proportionnellement supérieure, mais celle accordée aux exercices demeure stable

Les images

Si dans les anciens manuels du secondaire, les images étaient relativement absentes, une page sur sept comporte dans ce cas une image, elles sont par contre plus présentes dans ces nouveaux manuels puisque environ une page sur quatre présente une ou plusieurs images.

Notons que dans le manuel de 2^oAS, les images sont constituées notamment de schémas, de quelques cartes géographiques et beaucoup de tableaux.

La conclusion à avancer est que les contraintes exercées par les manuels de 2^o et 3^o année secondaire apparaissent faibles et beaucoup moins importantes qu'en 1^o as pour la série lettres et la série science à la fois. Cependant la seule difficulté enregistrée entre les anciens et les nouveaux manuels réside dans le fait que les nouveaux manuels sont plus volumineux. Cela est dû à l'augmentation de volume correspondant à une augmentation de textes. Aussi ces manuels sont esthétiquement plus élaborés que les précédents.

2. 5. Les auteurs

La caractéristique dominante des textes insérés dans les manuels objets d'étude est leur hétérogénéité ; cette caractéristique peut aussi qualifier nettement les auteurs des textes, tant par la diversité des auteurs cités que par la longueur des extraits mentionnés. Ainsi, sur 99 textes repérés, l'auteur, le plus fréquemment cité est Mohamed DIB

Pour chacun des extraits (textes) répertoriés, nous en avons mesuré sa longueur et identifié l'auteur, son pays et son époque. Malgré cela, il reste une proportion non négligeable d'auteurs qui n'ont pas pu être identifié de façon précise.

2. 5. 1. Les auteurs dans les manuels de 1^{re} A.S

L'inventaire des extraits a relevé 143 extraits, 111 extraits ont été identifiés, soit 77,62%. La majorité de ces extraits appartient aux auteurs étrangers et plus particulièrement français.

Le tiers des extraits est assigné à des auteurs algériens. Le reste revient aux autres auteurs étrangers non français.

Le relevé des auteurs français indique parmi les 58 auteurs cités ceux qui le sont le plus fréquemment. Soit V. Hugo, cité 4 fois et ce dans un seul manuel avec La Fontaine. Puis G. Maupassant, qui est cité 3 fois. Parmi les autres auteurs français, on retrouve par exemple : A.Daudet, J.J.Rousseau, J.Verne, E.Zola etc.

Pour les auteurs algériens, Mohamed Dib, Mouloud Feraoun, Mouloud Mammeri sont les plus cités, soit 9 fois pour Mohamed Dib, et 4 fois pour M. Feraoun. Parmi les 27 extraits d'auteurs algériens nous retrouvons : M.Ouary, A.Djebbar, T Djaout, M. Hadded...etc.

Enfin pour d'autres auteurs étrangers non français, ce sont Dino Buzzati, un italien, M. Twain, un américain, W. Golding un britannique...etc. chacun de ces auteurs est cité plusieurs fois. Parmi les 25 extraits d'auteurs étrangers, mentionnons encore Edgar Poe, Oscar Wilde, Nazim Hikmet, Camara Laye et G. Garcia Marquez. Si la longueur des fragments d'auteurs français est parfois similaire, par contre, les textes d'auteurs étrangers autres que français sont presque hétérogènes.

Ces manuels scolaires organisent la proposition des extraits de deux manières différentes. Enfin, la majorité des textes appartiennent à l'actualité, c'est-à-dire que ces textes ont été publiés entre 1980 et aujourd'hui à l'exception de certains textes revenant à des siècles classiques.

2. 5.2. Les auteurs dans les manuels scolaires de 2° et 3°AS

A ce niveau, l'inventaire a relevé 99 extraits dont 74 ont été identifiés, soit encore une fois, une proportion de 74.74%. La majorité de ces textes relèvent de la littérature française. Les textes des auteurs algériens viennent en second lieu, représentant le tiers des extraits.

Enfin, les extraits appartenant à des auteurs étrangers non français comptent pour moins du dixième des extraits cités. Les auteurs J.J. Rousseau, H. de. Balzac, sont les français les plus cités, soit 2 fois chacun. Les manuels de 2° et 3° AS présentent au total 29 textes d'auteurs français parmi lesquels, nous citons La Fontaine, V. Hugo, P. Mérimée, T. Tzara, A. Lamartine, D. Pennac et T. Gautier. Parmi les auteurs algériens, ce sont M. Dib et M. Feraoun qui sont les plus cités, respectivement 9 et 2 fois.

Remarquons que La Fontaine est à la fois l'auteur le plus mentionné dans les manuels de 1° AS (série lettre et science) et dans les manuels de 2° et 3° AS. Sur 16 extraits des auteurs algériens, on retrouve Tahar Djaoud, Malek Haddad, M. Mammeri, A. Djebbar. Chez les auteurs étrangers non français, nous retrouvons Dino Buzzati cité 2 fois et Marc Twain cité 2 fois qui sont italien et américain respectivement. Mentionnons de plus parmi les 10 extraits étrangers non français, D. Diop et W. Golding.

La longueur des textes appartenant aux auteurs français et algériens est peu similaire, celle des autres est non constante, mais en général, presque deux fois plus courte. En effet, la longueur des textes est plus courte dans les nouveaux manuels par opposition aux anciens quelle que soit l'origine géolinguistique des auteurs.

De surcroît, la proportion des textes relevant de la littérature francophone diminue dans les nouveaux manuels, alors qu'elle occupait une place importante dans les anciens manuels de mêmes niveaux notamment des classes terminales. Enfin, l'époque de publication des textes est dans la majorité des cas contemporaine.

2. 6. Les auteurs – concepteurs des manuels scolaires

Il n'a pas été possible d'établir une liste précise concernant les concepteurs des manuels de FLE au secondaire, d'autant plus que certains auteurs ne sont identifiés que par leur nom sans aucune identification de leur fonction. Cependant il est possible de souligner certaines tendances :

Chaque manuel est en général le travail d'un collectif de trois à huit auteurs 1^{er}AS (Lettre) 3 auteurs, 1^{er}AS (Science), 3 auteurs ; 2ndAS, 9, et 8 auteurs pour le manuel de 3^{ème} année secondaire.

Les auteurs du manuel de 2ndAS sont plus nombreux. Le plus souvent sont des professeurs selon le niveau considéré, dirigés par un inspecteur de l'Education Nationale. D'une façon générale, ces livres comportent parmi leurs auteurs un inspecteur.

Enfin, nous enregistrons l'absence totale des nombres des spécialistes des groupes techniques chargés de la rédaction des programmes. Peut être en considérant les inspecteurs comme le reflet traduisant par excellence les finalités des programmes.

Dans ce contexte, nous estimons qu'il est en urgence de privilégier les spécialistes de la pédagogie et de la didactique pour la confection des manuels scolaires. Donc faire appel à la recherche scientifique universitaire.

2. 7. Manuel et morphologie

Nous avons dans un premier temps retenu les observations qui nous ont semblé généralisable afin de dégager les points communs, ensuite, nous consacrons des paragraphes particuliers au manuel scolaire de la première année secondaire (lettres) parce qu'il mérite une étude un peu spéciale et une description minutieuse vu sa structure fortement complexe.

De prime abord, le manuel se présente comme exposé suivi et articule des connaissances, présente des pages repérées par un titre, une couleur.

Cette structure enregistrée à l'intérieur du manuel de première année secondaire lettres est ouverte par une page permettant à l'élève de s'orienter ayant comme titre « *pour vous orienter dans le manuel* » en caractère gras et encadré (la figure ci dessous)

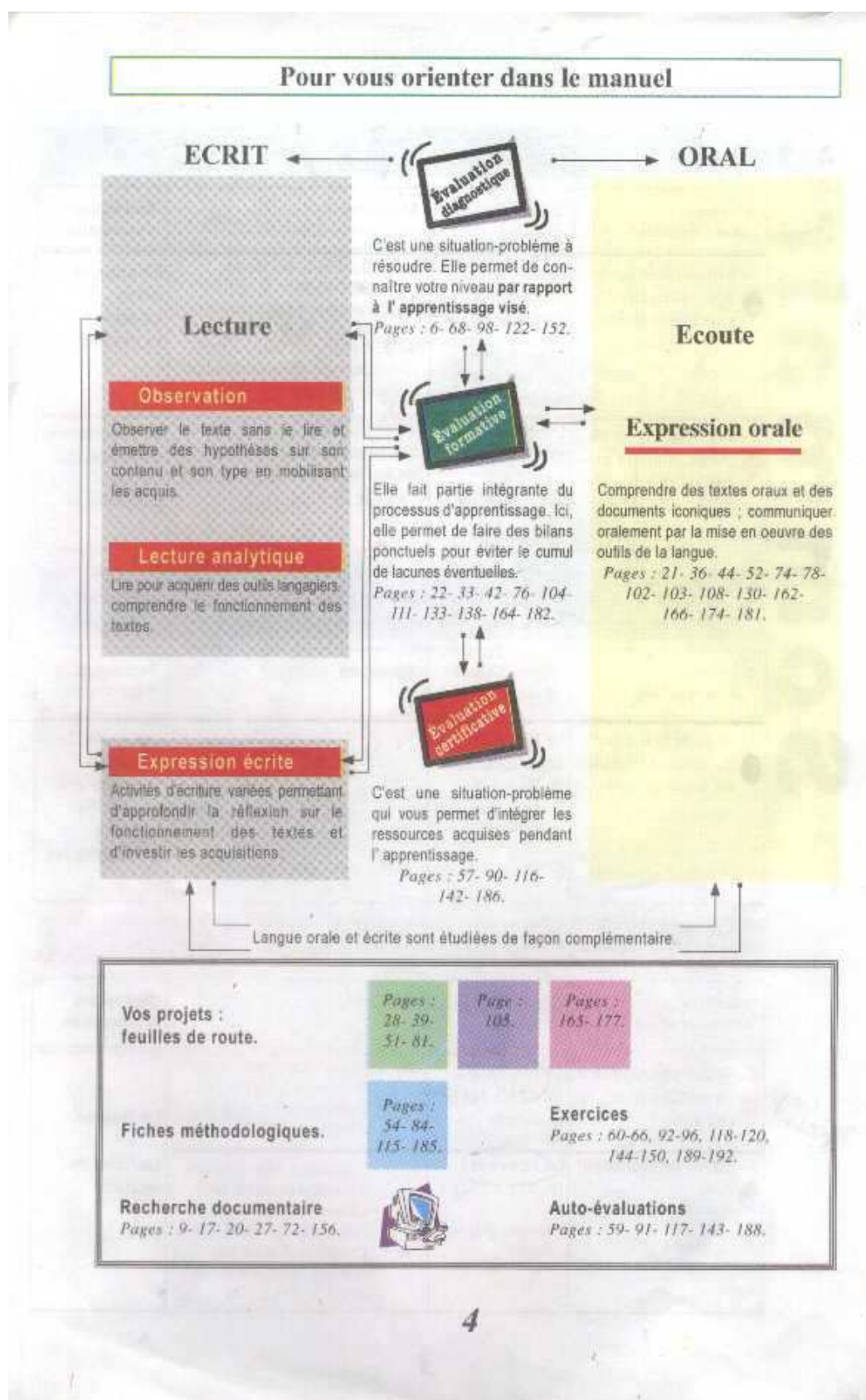


Figure n°1

De plus, le jeu de la typologie, les changements des caractères, les italiques, les surlignages, les encadrés imposent des allers retours, des sautilllements de l'attention peu propices à la lecture.

Le papier

Le grammage des pages de ce manuel est de 192 ce qui revient à dire qu'il est convenable pour un livre scolaire.

On note, éventuellement, la relative bonne qualité du papier. A titre d'exemple, le grammage de la couverture (première et deuxième pages de couverture) est traité par pelliculage qui est à la fois brillant et protecteur.

La reliure

La reliure, qui conditionne la durée de vie du manuel surtout s'il doit être réutilisé sur plusieurs années, est brochée et n'est pas relié convenablement, faute de quoi, le moyen rudimentaires en matière de reliure influent inopportunément sur la durée d'utilisation des manuels par les élèves.

L'assemblage des pages du manuel examiné se fait à l'aide de colle : au bout de quelques semaines les élèves n'ont pas et n'auront pas la possibilité de garder le manuel dans son intégralité. Tout cet assemblage est si faible.

Pour ce qui est de l'impression, nous enregistrons certaines remarques portant sur les caractères très pâles qui ne sont pas suffisamment lisibles (page 89, 113 et 128).

Un manuel peu « attirant »

Un manuel doit être matériellement beau par sa composition typographique et par les images qui l'illustrent à une époque où l'image envahit le monde. A ce titre, les éditeurs doivent proposer des manuels où tout est mis en œuvre pour intéresser et retenir les élèves. Ainsi multiplie-t-on les images et utilise-t-on la couleur.

Les images insérées dans le manuel de première année secondaire (Lettres) ont, dans certains cas, une fonction pédagogique dans la mesure où elles permettent de comprendre le texte qu'elles accompagnent. Dans d'autres cas, elles peuvent être uniquement utilisées à fin décorative. Nous reviendrons sur ce point dans les chapitres prochains.

2. 8. Contenu didactique du manuel de 1^{re} AS série lettres

Ce manuel vise pratiquement à mettre en œuvre, par le biais de séquences, les interactions entre lecture écriture et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue française dans le but de répondre aux finalités de l'enseignement du français qui prennent en compte, en premier lieu, des formes discursives au profil d'une intention de communication.

Les 192 pages qui structurent le manuel en question se composent de 3 projets, d'un sommaire et d'un avant propos. Les projets se présentent comme suit :

- « réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée ».
- « rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions »
- « écrire une petite biographie romancée »

Ces projets se succèdent en numérotation dans le manuel. Les deux premiers chapitres visent un même projet et il en est de même des deux derniers. Un second niveau se repère dans le manuel, il obéit à la subdivision en 5 chapitres correspondant aux différentes intentions de communication. Or, ces derniers ne sont que des moyens proposés aux élèves pour aborder les textes afin de les analyser et les interpréter pour construire des connaissances d'une façon réflexive adaptée à leur niveau d'enseignement. Aussi, chaque chapitre commence par une évaluation diagnostique qui, dans le cas ordinaire, vise à mesurer ce que les élèves savent déjà par rapport à ce qui est visé. De même, chaque chapitre comprend deux ou trois séquences :

Chapitre 1	—————→	3 séquences
Chapitre 2	—————→	2 séquences
Chapitre 3	—————→	2 séquences
Chapitre 4	—————→	2 séquences
Chapitre 5	—————→	3 séquences

Pour ce qui est des séquences, nous tenons à rappeler en primauté que les anciens manuels traitent les différents aspects de l'enseignement du français (étude de texte, fonctionnement de la langue) par le biais des exercices et enfin l'expression écrite de façon indépendante. Actuellement, ces aspects sont regroupés en un ensemble cohérent c'est-à-dire en séquence. Ainsi, le manuel de 1^{er} AS est engagé en ce sens quand l'étude d'un groupement de textes est associée à la réalisation d'un exercice ou un travail écrit.

Une séquence didactique est, donc, un ensemble regroupant des textes porteurs de connaissances et d'exercices (analyse de texte, expression écrite...) ayant comme consigne, selon l'objectif visé : écrire un texte, commenter un texte, résumer le texte...etc.

En outre, chaque séquence a pour but d'installer un niveau de compétence et ambitionne un nombre d'objectifs. Elles proposent, aussi, des activités orales :

« [...] toutes les activités orales proposées visent à développer l'écoute, à utiliser la langue orale en respectant ses spécificités, à favoriser les échanges, le débat. La pratique de l'oral bien menacée peut avoir une incidence positive sur la pratique de l'écrit par les apprenants.

En effet, ces derniers sont, dans les situations d'oral, amenés à expliquer leur pensée, à prendre en compte les représentations, la personnalité des interlocuteurs [...]. Pour cela, et pour l'acquisition d'un lexique facilitant la lecture des textes, les enseignants trouveront un intérêt à commencer certaines séquences par une activité d'oral »⁴¹.

⁴¹ K. Djilali, *Français première année secondaire lettres*, (guide du professeur), O.N.P.S, p.5.

Des activités de lecteur qui reposent sur des textes suivis de questions pour développer les capacités de lecture ; des activités d'expression écrite où l'élève doit produire des énoncés ou des textes en fonction de l'objectif convoité. Il va de soi que ces activités mentionnées se complètent mutuellement dans la mesure où elles visent l'acquisition d'un même savoir-faire. Une évaluation formative est incluse à l'intérieur de chaque séquence. Notons, aussi, qu'à la fin de chaque chapitre, une évaluation certificative suivie d'une autoévaluation est fournie aux élèves.

Pour illustrer ce qui vient d'être dit, nous donnerons l'exemple du premier chapitre possédant comme titre « *exposé pour donner des informations sur divers sujets* ». Le contenu didactique de ce dernier est réparti en 3 séquences intitulées successivement :

- *Contracter des textes*
- *Résumer à partir d'un plan détaillé*
- *Résumé en fonction d'une intention de communication*

La première séquence s'ouvre par une évaluation diagnostique (page 6) et par la suite un nombre important de textes est proposé :

-Texte page 7, est un article de journal (disposition en colonnes, références...). Le texte est accompagné d'un message iconique censé compléter celui-ci.

-Texte page 10 est non titré, de son auteur R. Hamm tiré de « pour une typologie arabe »

-Texte page 13, lui aussi est proposé sans titre et sans auteur. Ce texte a un objectif d'enrichissement

-Texte 14, ici, il s'agit de deux discours proposés à l'étude. Sachant que ces deux discours présentés à l'étude doivent permettre de faire la différence entre situation de communication et situation d'énonciation d'une part, et d'autre part, de dégager les caractéristiques de la langue orale.

-Texte page 16 : ce texte inclus dans la première page imprimée du manuel de 1^{ère} année secondaire série lettres ; sans titre didactique est tiré de la revue « Africaine, n° 67) semble avoir une visée qui répond à un objectif d'enrichissement.

-Texte page 18 conçoit comme titre, fort possible choisis par le didacticien, « *le langage de l'image* » de ses auteurs Yves Agues et Jean Michel Croissandeau. Le texte traite le thème de l'image et enseigne la prise de la lecture critique de celle-ci.

-Texte page 23 : ce qui est proposé en page 23 est un poème identifié grâce à l'aire scripturale qui montre qu'il s'agit d'un poème (les strophes, les vers, les rimes dans certains segments seulement, l'absence de ponctuation)

Signalons toutefois, que ces textes sont séparés, généralement par certaines activités qui s'articulent dans le continuum graphique juste après la disposition des textes, des activités telle que « *observations* », « *lecture analytique* » dans laquelle, pas mal de questions proposées doivent permettre de dégager les articulations du texte afin de permettre de rattacher des idées secondaires à une idée directrice. De même cette activité fait découvrir les intentions du scripteur par l'étude des faits de langue investis dans le discours. Aussi, la lecture analytique :

« *S'interroge sur l'opportunité des formes de discours par rapport à ces intentions, elle s'interroge sur la validité des énoncées par rapport au thème du discours, au type de destinataire visé, aux explications avancées sans juger le texte* »⁴².

Et un sujet d'écrit proposé dans l'activité de l'expression écrite

La deuxième séquence « *résumé à partir d'un plan détaillé* » du premier chapitre pris en exemple, est exemplifiée au début par un premier texte intitulé « *la planète Terre* » appartenant à ses auteurs : H. Harris, C. Harrison et P. Smithson, tiré de « *l'homme et son environnement* » occupe la page 26. Le second texte (page 29) est intitulé « *la terre et l'eau douce* ». C'est un texte « didactisé » (cf. "d'après") qui anticipe le nom de l'auteur (I Asimov). Pour les textes imprimés dans la page 31, ils traitent le même sujet. Dans la page 33, une évaluation formative est procurée aux élèves afin de mesurer leur capacité à organiser un texte.

⁴² K. Djilali, *op, cit*, p. 13.

Le texte page 34, est intitulé didactiquement pour travailler les objectifs visés « *l'alimentation* » mais aucune référence ne renvoie à l'auteur.

Texte page 37 ayant comme titre « *je me présente, je m'appelle squelette* » est un article de presse. Sa disposition en colonnes, ainsi que les références citée en fin du texte (El Watan, mardi 26 octobre 2004) le montre nettement.

Le dernier texte page 40, qui clôt cette séquence est dépourvu de références contextuelles

En fin, la troisième séquence « *résumé en fonction d'une intention de communication* » qui constitue le 1^{er} chapitre s'ouvre par un premier texte (page 40), encore sans titre suivi d'un deuxième dans la page 43. Le troisième texte proposé est intitulé « *la population d'Alger au XIX^{ème} siècle* » de son auteur Tray Diego de Haëdo. Le quatrième « *les plans de villes dans le tiers monde* » imprimé dans la page 47, semble avoir le même thème que le précédent. 3 extraits constituent la page 48 sans titres, le dernier texte est un poème « *je voyage bien peu* » de J. Cocteau.

A signaler que parfois, à l'intérieur de l'aire scripturale, s'ajoute une recherche documentaire, tel est le cas de la page 17.

« Les langues s'enrichissent en empruntant des termes à d'autres langues. Cherchez dans le dictionnaire 20 mots que le français doit à l'arabe. Mémorisez leur sens et leur orthographe.

Conseils : de nombreux mots commencent par « al », pensez aussi au vocabulaire des sciences, à la langue familière (ex : toubib, bled ...)»⁴³.

Commentaire

Le manuel de 1^{er}AS séries (Lettres) réserve près de trois quarts de la surface disponible à des textes, des images, des pages d'explication et enfin à des exercices

⁴³ Manuel de 1AS, *op. cit.*, p.17.

Les textes écrits sont souvent donnés à lire, à analyser, à reconnaître une typologie parmi d'autres. Les images, quant à-elles, fonctionnent soit en tant qu'illustrations soit en tant que références culturelles, ou encore proposées en vue d'élaborer des activités langagières. Les nombreux espaces réservés aux « notes », « faites le point », « savoir-faire », « fiche méthodologique », « feuille de route » dessinent une pédagogie qui devait être normalement la responsabilité du professeur.

A ce point, nous nous interrogeons sur certains outils : ont-ils réellement les vertus pédagogiques qu'on leur prête ? « *Feuille de route* », pris en exemple, apprend-elle à l'élève de s'approprier le projet présenté ? Or, cette page imprimée dans le continuum graphique de ce manuel, complique selon nous, en réalité ce que les auteurs sont censés simplifier. Cette invasion de pédagogie s'explique par les objectifs attribués à l'enseignement des langues étrangères qui favorisent le travail « autonome » des élèves. Ces derniers doivent dans ce contexte, dialoguer avec leur manuel. La complexité des itinéraires proposée dans le manuel de 1^{er} AS de la série (Lettres), permet-elle une pratique autonome du manuel ?

A ce sujet, voici, les mots avancés par les inspecteurs quant au programme de 1^{er} AS

« Après lecture des programmes de 9^{ème} AF et de 1^{ère} AS, il a été constaté une adéquation entre les deux profils

Toutefois, sur le terrain, la majorité des élèves rencontrent des difficultés à réinvestir le savoir censé être acquis à l'issue de la 9^{ème} AF (compréhension écrite et orale et expression écrite et orale). Ces difficultés s'expliquent essentiellement par le fait que le programme de 9^{ème} AF ne s'inscrit pas dans les nouvelles méthodologies (entrée par les compétences et pédagogie du projet).

Par ailleurs les enseignants (PES et PEF), insuffisamment préparés rencontrent des difficultés à lire et à appliquer le nouveau programme »⁴⁴.

Toutefois, ce manuel, en dépit de certaines apparences, offre tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs puisqu'il contient non seulement le savoir et la connaissance, mais aussi son élaboration et même la vérification de son appropriation par le biais des «

⁴⁴Proposition pour le rattrapage des pré-requis. Français, Journée d'étude du 30/10/2005.

fiche d'auto évaluation » intégrées le montre. Reste à dire que les chemins qui mènent vers les objectifs assignés sont loin à réaliser et à parcourir.

2. 9. Le statut du genre des textes dans les manuels du secondaire

Comme on peut le voir, la représentativité de divers types de textes appartiennent au genre littéraire.

En effet, selon les principales catégories qui les caractérisent, les genres offrent un cadre de classement et d'identification des textes ou œuvre. Toutefois, la notion de «genre » pose quelques difficultés théoriques. Le terme de «genre», du latin «genus» qui signifie classe d'objet « *espace* », dans sa conception artistique et littéraire, désigne un ensemble, une classe de textes (ou œuvres) regroupés par des traits communs (formels et thématiques). Il est appliqué parfois à des ensembles très vastes : théâtre, récit, poésie, ...etc. Dans cette même perspective, Karl Canvat a proposé une définition forte opérationnelle du « genre » : le genre est « *une forme sociodiscursive conventionnelle, fixée par la traduction, plus ou moins codifiée et dotée de caractéristiques distinctes et identifiables, qui fonctionnent comme une stéréotype.* »⁴⁵.

Dans le cas de nos manuels scolaires étudiés, nous percevons peu les catégories des genres à analyser car l'objectif des didacticiens est de faire acquérir une connaissance analytique des principaux genres de la littérature occidentale sans trop infléchir dans les détails de classement des extraits cités dans tel ou tel genre littéraire.

C'est pourquoi, les manuels du FLE du secondaire prescrivent à l'intérieur du domaine narratif, par exemple, le roman, la nouvelle. De même sera proposée l'étude des formes poétiques des genres de l'essai en classe de première année pour la série lettres, en particulier. Donc, les élèves sont amenés à aborder le récit, le théâtre, la poésie et la

⁴⁵ K. Canvat, « *La notion de genre à l'articulation de la lecture* » in. Y. Reuter, *Les interactions lecture – écriture*, actes du colloque Théodile- Crel, Lille, novembre 1993, PP.263-282.

littérature d'idées qui sont les plus retenus. Ceci dit, les grands domaines indiqués plus haut, sont au premier plan, mais d'autres genres occupent des espaces considérables.

De ce fait, il est recommandé d'initier les enseignés à différencier tel ou tel genre sans l'étudier en détail. Ce cadre d'ensemble appelle qu'on s'y attarde un peu pour proposer en clarifiant les genres perçus à l'intérieur des manuels en question.

Pour interroger le genre des textes inclus dans les manuels du secondaire, il nous a semblé évident, avant le classement même des textes en fonction du genre, d'en définir de façon plus en moins générale, la notion de genre telle qu'elle apparaît dans la littérature française et les aspects de celle-ci.

Traditionnellement, les œuvres sont classées par genre :

2. 9. 1. Roman

Etymologiquement du mot, le "roman"

« Est un récit en langue romane, qui au moyen âge commencé par signifier, un récit en prose ou en vers : le projet du roman est de vulgariser des aventures, de les enrichir d'incidents et de personnages. La loi du roman est le foisonnement [...] le roman repose sur l'illusion que suscite La rêverie romanesque »⁴⁶.

Il revêt plusieurs formes : roman d'aventures, roman réaliste, roman de fiction, roman autobiographique y compris la bande dessinée. Ainsi trouve-t-on de nombreux romanciers qui sont présents dans les manuels objets d'étude par le biais de leur roman. En guise d'illustration, nous citons :

- M. Dib (algérien) avec son roman *l'incendie*.
- H. De Balzac (français), *le père Goriot*.
- J.J. Rousseau (français), *le premier amour est toujours le dernier*.

⁴⁶ F Sari Mostafa-Kara, *Lire un texte*, Editions Dar El Gharb, 2005, p.101.

- M. Twain (américain), *les aventures de Tom Sawyer*.
- L..Camara (Guinéen), *l'enfant noir*.

2. 9. 2. La nouvelle

La nouvelle est définie par H. Benac dans son œuvre « guide des idées Littéraires »

« Comme le court récit d'une aventure que l'on raconte aux contemporains pour la première fois. Le terme [...] désigne dès le XVII^e siècle un roman court à caractère historique [...] alors que le roman est long est invente [...] et que le conte accentue le côté fantastique »⁴⁷ .

Le manuel scolaire algérien de la première année secondaire de la série lettre, propose, lui, aussi, une définition de la nouvelle sous forme de présentation qui devance le contenu didactique du dernier projet ayant comme titre « la nouvelle » :

« [...] tu (l'élève) as raconté l'histoire des transports. Cette fois, il t'est demandé de produire une nouvelle. Tu ne sais pas ce que c'est ? Tu l'apprendras dans ce dossier. En attendant saches que c'est un récit : un conte alors ? Pas tout à fait, c'est ressemblant. Un roman, avec une histoire et des personnages ? Cela ressemble, mais c'est beaucoup plus court »⁴⁸ .

La nouvelle est donc un récit court, voilà peut être une réalité indiscutable. Dans nos manuels, nous percevons :

- *La fusée* de R. Bradbury.
- *Un beau mariage* de M^{ed} Dib.
- *La ceinture de l'ogresse* de R. Mimouni
- *Le K* de D. Buzzati

2. 9. 3. Le conte

⁴⁷ H. Benac, Guide des idées littéraires, Col .Faire Le point, Hachette, 1988, pp. 361-362.

⁴⁸ Manuel de français (sciences), ONPS, p. 107

Le conte est un récit fictif souvent assez court en prose qui « *narre des évènements imaginaires et données comme tels, et cherche à sortir de la réalité par le merveilleux. Il se distingue à la fois de la nouvelle et du roman* »⁴⁹

Contrairement au roman, le projet du conte est unique d'où la simplicité de sa construction. De ce fait, le conte est l'un des genres littéraires à retrouver dans les manuels scolaires du FLE : tel est l'exemple de :

- Contes et légendes de P. Mérimée.
- Conte du lundi d'A. Daudet.

2. 9. Le récit

Incontestablement, le récit est le compte rendu d'une histoire. Autrement dit, c'est une forme simplifiée du roman. Par ailleurs le récit est d'ordinaire mis en perspective. Le récit rapporté par un personnage se présente comme fidèle à la narration orale.

*« Sous son apparente simplicité, le récit ruse avec le lecteur [...]. Le récit est sobre, son écriture est dépouillée, l'écriture blanche : phrase brèves, usage du présent, absence d'explicité, par son caractère lisse, le récit fonctionne comme une série d'énigmes contrairement au roman classique, l'auteur d'un récit laisse le lecteur répondre aux questions que le récit pose »*⁵⁰.

Pour un genre comme le récit, nous avons interrogé sa présence dans les manuels en question et la remarque qui s'est imposée est celle qui détermine le roman comme un récit d'où le nombre important des textes classé sous le type de texte narratif quantitativement. Or, nous citons comme exemple, des textes (extraits) recouvraient le récit en tant que genre indépendant

- *Mon premier voyage* de J. Cocteau.
- *De la terre à la lune* de J. Verne.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ F. Sari Kara. Mostafa, *op, cit*, p.108.

- *Exercices de style* de R. Quenneau.
- *Variétés* de P. Valéry.

2. 9. 5. La poésie

Le mot « poésie » vient du grec poiein qui signifie « crée ». « *Selon qu'elle raconte, exprime des sentiments, les met en scène ou réfléchit à leur sujet, et selon la forme adaptée, la poésie se divise en différents genres* ». ⁵¹ A titre indicatif nous enregistrons la présence de certains poèmes dans nos manuels :

- Poème inédit de P. Auger
- *Paroles* de J. Prevet.
- *Poème* non titré de T. Tzara.

2. 9. 6. Le théâtre

Le théâtre est aussi censé être retrouvé dans les manuels destinés à l'enseignement de la langue étrangère et le français en particulier .Le théâtre est

« Un spectacle qui se joue sur une scène face à des spectateurs. Il occupe un espace à trois dimensions où tout est donné à voir et à entendre au spectateur dont la présence n'est relevée que par des rires ou des applaudissements [...]».

*Le théâtre est un texte où le langage garde une place importante (exemple dans la comédie : le quiproquo où deux personnes se parlent sans se comprendre est généré par le malentendu sur le sens d'un mot »*⁵².

Dans nos manuels, une seule occurrence est présente. D'où la diminution de tel genre à enseigner est enregistrée au sein des manuels objets d'étude.

2. 9. 7. L'essai

⁵¹ Ibid.

⁵² F. Sari Kara. Mostafa, *op, cit*, p.134.

L'essai, étymologiquement vient du latin « escagium » qui signifie essai

«Est une argumentation où l'auteur, par la manipulation du langage, vise à fendre une thèse dans des domaines très variés : politique, sociologie, histoire, littérature, art, sciences, etc. L'essai se définit comme l'expression d'une opinion personnelle revendiquée comme telle et étayée à l'aide d'arguments»⁵³.

Ce genre est présent par trois occurrences :

- Monde de l'éducation* de Michel Serres.
- Essais* de Montagne.
- Les jeux et les hommes* de R. Caillons.

2. 10. Genre des textes et production écrite

Nous venons de voir que les manuels du français du secondaire en contexte algérien proposent des projets répartis soit en unités didactiques (cas des manuels de 2° AS et 3° AS), soit en séquence (cas de manuel de la 1°AS des deux séries : lettres et sciences) : les textes (extraits) sont plus longs et plus nombreux, ayant comme objectif essentiel d'ébaucher sur l'expression écrite dans laquelle seront investis tous les moyens linguistiques acquis de l'unité didactique et/ou de séquence. Et ce dans le cadre d'une technique d'écriture liée elle-même au modèle étudié puisque les

«Les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, « ordinaires » ou « extraordinaires » selon la célèbre formule instaurée par Michel Dabène⁵⁴, et qui servent d'embrayeurs ou de « modèles». S'appuyer sur l'exploitation de modèles types rend explicites les règles de fonctionnement d'un texte et assure la récupération et le transfert de celles-ci pour la production »⁵⁵.

Le présent paragraphe met l'accent sur la relation qui peut s'établir entre les genres enseignés via des textes (extraits) et l'activité reposant sur l'expression écrite étant

⁵³ Ibid, p.143.

⁵⁴ M. Dabène, « Des écrits (extra) ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale », dans Dabène M. (coord), *Des écrits (extra) ordinaires*, Lidil n° 3 (Revue de linguistique et Didactique des langues), Université Stendhal de Grenoble, Septembre 1990, PP.9-26.

⁵⁵ J.P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et secondaire*, PUG. p.182.

considérer comme une phase finale pour clôturer les chapitres et les unités didactiques car la production des différents types de textes *«développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourraient très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture»*⁵⁶. Si nous nous situons dans cette optique, nous nous interrogeons sur le comment investir l'étude des genres dans l'écriture.

Sachant, d'emblée, que les programmes du secondaire ne prévoit aucune étude particulière sur le « genre » en tant que tel. Cependant, nous consignons quelques spécificités d'utilisation. On les retrouve, par exemple, dans les consignes d'expression écrite suivantes :

- *« imaginez un chapeau qui introduirait ce récit »*
- *« rédigez un récit mettant en scène deux personnes et non plus un animal et un objet pour raconter la même histoire »*
- *« choisissez une des évolutions possibles et rédigez la suite du conte »*
- *« complétez le texte suivant à partir des deux extraits de la nouvelle »*
- *« vous connaissez, vous aussi, quelqu'un de singulier qui vous a marqué(e). rédigez un petit portrait sur le modèle du portrait fait par Balzac (page176) »*
- *« résumez les événements de la nouvelle à partir d'un schéma obtenu »*
- *« en vous inspirant de cette fable, mettez en scène sous forme de dialogue un adolescent qui fait queue devant un guichet [...] »*
- *« retrouvez le schéma narratif de la fable »*
- *« en utilisant la grille, faites le résumé de la nouvelle »*

Mais ce qui est plus frappant, c'est que ces consignes associent les termes appartenant à tel ou tel genre (fable, récit, nouvelle, conte...) au sujet ciblé de la production écrite sans qu'il y ait une appropriation directe du genre en soit.

⁵⁶ Ibid. p.181.

En fin, à titre purement indicatif, faut-il rappeler la prédominance de genre comme le récit qui réunit roman, nouvelle, conte ... sous une même nomination, celle du récit et plus particulièrement le domaine narratif.

2. 11. La représentativité des genres des textes dans les manuels du FLE

Nous pouvons d'emblée, constater que dans le narratif, la représentation de certains genres tels que roman, fable, nouvelle.....est dominante.

La représentativité du genre du roman est la plus importante quantitativement par rapport aux autres genres. En effet, la dominante du roman se traduit nettement par le nombre des textes (extraits) répertoriés comme récit qui sont en réalité des extraits des romans. Pour un genre littéraire comme le théâtre, il semble être absent des textes de base.

L'essai n'est présenté que par une seule occurrence. Nous discuterons, donc, dans les lignes qui viennent la représentativité des genres littéraires dans les manuels du secondaire pour l'enseignement du FLE.

Dans le manuel de 1^{er} AS que se soit série Lettres ou encore série Sciences, le roman est représenté par une proportion élevée. Cela signifie, que ce genre représente la majorité des textes supports de base. La nouvelle est présente par quatre occurrences. Cela s'explique par le fait que tout un projet (projet III) de 36 pages portant sur la nouvelle.

Quant au conte, il est représenté par une seule occurrence. Remarquons aussi que pour un genre comme la poésie est présente par 6 occurrences. En somme, nous confirmons la dominance du narratif. Ce dernier est survalorisé par le didacticien algérien à la déprime des autres genres. Peut-être parce qu'il travaille les objectifs visés ? Ou encore parce qu'il regroupe tous les autres types de texte que l'élève de 1^{er} AS est supposé étudier. D'ailleurs, cette même remarque est confirmée distinctement dans les manuels de 2^o et 3^o AS, la prédominance du narratif via le roman. Et le tableau ci-dessous étaye notre remarque.

**Représentativité des genres dans les textes de base des manuels du
Secondaire**

Manuel Genre	1°AS (L et SC)	2°AS	3°AS	TOTAL	%
Roman	12	1	2	15	22,05
Nouvelle	4	/	6	10	14,70
Récit	4	/	/	4	5,88
Conte	1	/	/	1	1,47
Lettre	3	/	/	3	4,41
Poésie	6	/	/	6	8,82
Théâtre	/	/	/	/	/
Fable	2	/	/	2	2,94
B.D	/	/	/	/	/
Autres*	13	4	8	27	39,70

(* regroupe tous les textes non identifiés),(Sont exclus de cette classification les articles de presse).

Tableau n°1

Cette hétérogénéité de la représentativité du genre est présentée par le tableau ci-dessus. Cette même dominance du roman et du narratif, en particulier, est enregistré dans les textes supports d'exercices.

Signalons que ceux-ci sont réservés à certaines structures de la langue, grammaticales, lexicales...etc. Dès lors, cette variété et hétérogénéité des textes supports d'exercices se présentent comme suit dans le tableau ci-dessous.

**Représentativité des genres dans les textes supports d'exercices dans les
manuels du FLE du secondaire**

Manuel Genre	1°AS (L et SC)	2°AS	3°AS	TOTAL	%
Roman	12	5	10	27	30,68
Nouvelle	1	/	2	3	3,40
Récit	6	/	/	6	6,81
Conte	2	/	/	2	2,27
Lettre	1	/	/	1	2,27
Poésie	6	4	1	11	12,5
Théâtre	/	/	/	/	3,45
Fable	2	1	/	3	3,40
B.D	1	1	/	2	2,27
Autres [*]	17	9	6	32	36,36

(* les articles de presse sont exclus de cette classification)

Tableau n°2

Le pourcentage appuie encore une fois nos remarques déjà mentionnées. Outre la dominance du genre comme le roman (22,05 %) dans les textes supports d'exercices, nous notons, en paradoxe, la diminution de fable (2,94 %), la nouvelle (14,70 %), et la B.D (2,27 %) des manuels des 2°AS et 3°AS cela est dû à la vulgarisation et valeurs scientifiques envisagées pour le niveau de la 2°AS. De même, nous constatons le nombre d'occurrences à amoindrie de la bande dessinée.

En fin, une dernière remarque s'impose : les pages d'exercices dans le manuel de 1^{er} AS série Lettres recourent à des phrases et parfois à des textes des concepteurs de ce manuel même. Donc, celui-ci est loin d'être confectionné sur la base des autres manuels en usage dans le secondaire algérien en général y compris le manuel destiné aux branches scientifiques et techniques du même niveau.

En somme, le genre « roman » semble, par excellence le médium mélioratif qui mène vers les objectifs, et la visée des didacticiens est restée le terrain fertile pour exploiter la langue telle qu'elle est avisée dans l'enseignement du FLE en contexte algérien. Les textes réservés à la lecture complémentaire prolongeant et clôturant le projet didactique thématiquement et progressivement d'ôtant d'une certaine longueur dépassant par fois sept pages complètes, sont des textes à dominante narrative et appartenant au genre littéraire du roman dans les manuels du 2^o et 3^o AS et que les deux manuels de la première des deux séries ne disposent pas dans leur intégralité de cette dernière séquence (lecture complémentaire) : tel est la critique que nous avançons à ces nouveaux manuels (édition 2005).

2. 12. Manuels et littérature

Il est certain, on l'a vu, que les manuels du secondaire mettent en évidence une réconciliation entre la langue à enseigner et la littérature, en particulier française, dans la mesure où un taux plus au moins supérieur des textes recensés reviennent à des textes dits « littéraires ». Les manuels accordent une grande importance à la littérature et par voie de conséquence, les textes littéraires pour servir de support à des pratiques variées. D'ailleurs,

« La littérature a toujours occupé une position privilégiée dans l'enseignement du français. Cette place de choix s'explique au moins par une double raison, la littérature joue à la fois un rôle de « modèle langagier » et véhicule d'une certaine culture que l'école a pour mission de transmettre à l'élève »⁵⁷.

En Algérie, le texte littéraire n'a jamais été entièrement écarté de nos manuels du FLE et a conservé sa noblesse. Ainsi, malgré les aménagements qu'a connus le système éducatif algérien la

⁵⁷ J. L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une littérature*¹, De Boeck/Du Culot, Bruxelles, 1996, p 16.

littérature via les textes littéraires « réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue»⁵⁸.

Ils occupent tous les endroits réservés aux textes. Ils figurent pour assumer la fonction des textes supports de base, textes support d'exercices et même en tant que textes donnés à lire dans les parties consacrées à la lecture complémentaire (cas des manuels de 2°AS et 3°AS).

Toutefois, que ce soit dans les manuels de 1°AS (série L et série SC) ou dans ceux de 2°AS et 3°AS, le texte littéraire n'est souvent qu'un prétexte pour accroître le lexique ou la syntaxe de l'apprenant sans que la question de sa spécificité ne soit posée.

Prenons par exemple le texte de Mohamed Dib, extrait de sa nouvelle « un beau mariage » qui porte pour titre didactique « la mariée » inclus dans le manuel de 3°AS dans un projet titré « raconter/décrire » que par les questions d'accompagnement dominant massivement celles qui permettent de vérifier la compréhension du texte (extrait) en tant que tel, sans se référer directement ou indirectement, à dégager ou à classer son appartenance à un genre littéraire bien distingué, ne soit discuté.

Une autre remarque à exposer est qu'après les textes du XVIII^e et XIX^e siècle, ces manuels dans l'ensemble ne proposent qu'un nombre très restreint de textes du XIX^e siècle. Par un seul auteur (la Fontaine). Ceci se traduit par le nombre de fables insérées. En somme le nombre en est cinq

Le XVIII^e siècle quant à lui, est cité par trois occurrences de J.J. Rousseau ayant comme fonction des textes supports d'exercices

Le XIX^e siècle est le plus représenté. Balzac est cité 2 fois, ces textes sont utilisés pour servir les textes support d'exercices. Zola est mentionné 1 fois et son texte assume la fonction de textes supports d'exercices cas de Flaubert qui est présenté par une occurrence textuelle

⁵⁸ J.P. Cuq, I. Gruca, *op, cit*, p.375.

dans le manuel de 1^{er} AS (lettre) comme texte support d'exercices Hugo, Lamartine et une panoplie d'écrivains qui ont marqué la littérature française et universelle y sont cités. Par ailleurs, leurs textes n'occupent et n'assument que des endroits réservés à des textes supports d'exercices. Dès lors ces derniers servent pour réaliser certaines activités langagières, donc, ils sont des extraits aux textes supports de base qui sont relativement longs. Or la présence de G. de Maupassant est le plus manifeste par la représentativité de trois extraits tirés de sa nouvelle « la ficelle ».

Le XX^e siècle est plus poussé. A ce niveau, nous retrouvons des écrivains comme Queneau, Valéry.

Paradoxalement, nous rencontrons, un nombre, même relatif, de texte qui se propose à étudier, un texte ayant une certaine spécificité et particularité qui est introduit dans le manuel de 3^{er} AS de D. Buzzati tiré de sa nouvelle le « K » où les concepteurs par le biais des questions d'accompagnement, interrogent la vérification du genre et d'autres informations relatant la spécificité de ce texte dit « littéraire ». Ces questions sont :

« Comparez le début de la nouvelle à ce dernier extrait en ce qui concerne les circonstances de temps de lieu ».

« Comment le narrateur a-t-il réussi à nous dissimuler les vraies

En somme, nous espérons que l'introduction des textes littéraires dans les manuels scolaires algériens soit discuté sur un autre plan, celui de la spécificité de ce type de texte étant donné qu'il 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 »⁵⁹.

⁵⁹ J.P. Cuq, I. Gruca, *op, cit*, p. 385.

Conclusion

Après description des manuels scolaires faisant état de notre corpus, nous avons constaté la primauté et la prédominance du narratif sur les autres genres existants.

Les auteurs formant les textes inclus sont essentiellement des étrangers .Des textes revenant à des auteurs français, cependant, dominant et occupent les premiers rangs des textes supports de base. En second rang, viennent les textes d’auteurs de différentes nationalités. Une minorité est réservée aux auteurs algériens d’expression française valorisant, par leur présence, l’identité nationale.

Ainsi, la prédominance des étrangers dans le contexte didactique algérien ne fait que répondre aux objectifs d’enseignement visé par l’institution scolaire, selon nous, mais aussi révélatrice d’une certaine idéologie qui veut amener l’élève, futur citoyen algérien, à tendre vers l’universalisme.

Chapitre 3

La lecture comme acte pragmatique : du texte aux idéologies du manuel

Préambule

Parce que la lecture constitue un facteur important pour enraciner les savoirs chez l'apprenant-lecteur, le didacticien en fait des textes un outil essentiel dans la connaissance ainsi que dans la maîtrise des moyens et des techniques de l'écriture.

Pour ce faire, l'assemblage des textes en terme de « projets didactiques » revêt, selon les pédagogues et les didacticiens, une importance capitale, non seulement parce qu'ils permettent de travailler les faits de langue à enseigner mais aussi, ils façonnent la transmission de certaines valeurs et idéologies jugées pertinentes à imprégner aux apprenants, futurs citoyens. C'est ainsi qu'il nous a semblé judicieux d'interroger, dans ce chapitre, non la matérialité du texte en soi, mais plutôt la référentialité dévoilée par l'acte de lecture.

3. 1. Manuel, lecture et organisation des textes

Suite aux mutations que connaît le monde dans la matière scientifique, les nouveaux manuels scolaires oeuvrent pour la mise en place des programmes actuels qui répondent aux exigences de cette sphère.

Au-delà des aspects liés à l'acquisition des savoirs, l'organisation est un facteur essentiel quant à la progression linéaire des contenus à enseigner. A cet effet, les nouveaux manuels se démarquent des précédents en ce qu'ils présentent les programmes structurés au sein d'un projet didactique qui est défini comme suit :

«[...] Le projet est connu comme un ensemble d'activités d'apprentissage, dans lequel l'objectif que l'on poursuit fonctionne comme motif. Ajoutons qu'un des caractères essentiels de la méthode des projets est la collaboration démocratique entre les élèves et l'enseignant »⁶⁰.

Il en ressort que cette nouvelle approche des contenus diffère de la démarche traditionnelle qui se fonde une présentation « atomisée » de la structure à enseigner et ayant comme visée la matière d'une compétence linguistique, en d'autres termes, « l'acquisition d'un savoir sur la langue » tels que les règles grammaticales, la conjugaison.....etc.

Or, l'approche contemporaine délimite les contenus en termes de « projets didactiques ». Cette présentation des contenus devra faciliter la communicabilité des programmes. Les compétences finales sont, dès lors, traduites en projets didactiques. Ces derniers ont pour but d'installer des niveaux de compétences et visent un certain nombre d'objectifs.

Il va de soi que la réalisation de ces compétences, étant comprise comme réponses à des situations problèmes, s'appuie sur un ensemble d'activités structurées en plusieurs chapitres à l'intérieur de chaque chapitre didactique. Ces activités proposent des pratiques orales qui visent à développer l'écoute ainsi que l'utilisation de la langue orale en respectant ses spécificités ; des pratiques de lecture pour développer les capacités de lecture et d'autres d'expression écrite sollicitant la production par écrit de court énoncés ou textes, selon l'objectif. Toutes les activités préconisées se complètent mutuellement même si elles ne sont pas pour autant parallèles.

On note que « l'unité didactique » utilisée dans un temps passé dans la théorie didactique des langues est à l'origine de la méthodologie de la pédagogie du secondaire car elle a l'avantage d'organiser les contenus.

«Au niveau « pré- didactique, l'unité didactique (U.D) offre l'immense avantage d'offrir un cadre organisateur qui place les activités pédagogiques à l'intérieur d'ensembles structurés et cohérents. Elle permet aussi de rompre avec les démarches traditionnelles ponctuelles, la

⁶⁰ E. De Corte et al, *Les fondements de l'action didactique*, Boeck, Bruxelles, 1978, p.129.

progression thématique, l'analyse littéraire des textes qui focalise essentiellement sur l'aspect thématique et occulte l'enseignement du code »⁶¹.

Mais cette dernière ne s'attarde pas à être remise en question à la lumière des avènements des théories contemporaines des sciences du langage. Séduisante par son aspect « organisateur » mais peu souple à la pratique, l' « unité didactique » :

« Ne présentant pas la flexibilité nécessaire qui [...] permet d'intégrer les « imprévus pédagogiques », les réactions des élèves qui manifestent un besoin de discuter d'un problème précis se trouvant au voisinage thématique/syntaxique du thème abordé »⁶².

En fin, ces projets didactiques répartis en chapitres s'articulent autour d'un groupement de textes respectant une certaine progression qui délimite les objectifs de chaque projet didactique, et de décider sur quoi va se centrer l'action didactique et quelles activités seront à privilégier.

Apparemment, le texte est défini de façon à mettre en œuvre tous les faits de langue que propose le didacticien en termes d'objectifs.

3. 2. Manuel et critère de sélection des textes

L'un des facteurs qui favorise la motivation des apprenants vise à vis de leur manuel scolaire est que cet outil le concernant ne doit pas être trop décentré par rapport à leur vécu, à leur moi. Ainsi, la prise en compte de ce contexte doit, sûrement, se traduire dans le choix des textes en particulier.

Dans un contexte ainsi défini, les références doivent être contextualisées, c'est-à-dire se situer dans un environnement géographique et humain identique ou conforme à celui des élèves ciblés. Aussi les situations que vivent les personnages du manuel doivent correspondre à ceux que sont censés vivre quotidiennement les apprenants. Bien que l'apprentissage des langues étrangères repose principalement sur des textes faisant recours

⁶¹ T. Bouguerra, *op. cit.*, p.95.

⁶² *Ibid.*

à des aspects civilisationnels et culturels, la valorisation de sa propre culture accroît et facilite l'appropriation de l'apprentissage.

Les textes (extraits) répertoriés dans les manuels constituant notre corpus ne sont que partiellement en rapport avec le vécu des élèves. Subséquemment, la majorité des textes, ne sont pas vraiment en phase avec les intérêts des jeunes élèves. En plus, les manuels sont plutôt centrés sur le professeur. En effet, si celui-ci, par exemple, explique le texte, l'élève n'est donc plus, invité à s'approprier et à chercher lui-même ses idées.

Les textes de base de la 2^{ème} et la 3^{ème} année secondaire servent à introduire ou à déclencher une activité orale ou écrite. Aussi chaque type de texte exemplifiant les séquences ou /et les projets débutent par un ou plusieurs textes dans lequel est intégré un nouveau lexique qui correspond à cette phase. Les textes de base servent donc plus comme un exercice qui permet l'emploi de ce lexique nouveau.

Pour les thèmes proposés, nous avons déjà signalé qu'ils n'éveillent aucun intérêt pour les élèves. Ce qui revient à dire qu'il n'y a pas une bonne centration sur l'apprenant.

D'ailleurs, un nombre à non négliger des textes choisis et inclus dans nos manuels scolaires présentent une certaine difficulté engendrée par le niveau médiocre des élèves visé à vis de la langue française. Or, les textes qui introduisent les projets, manifestent une certaine simplicité. Pour les textes généralement, authentiques donnés à lire dans la partie « lecture complémentaire » sont de plus en plus difficiles mais abordent et prolongent la thématique des textes de base.

3. 3. Textes « didactisés », textes « authentiques »

La finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de permettre aux apprenants d'avoir un accès direct et aisé à l'ensemble de ressources écrites où iconographiques. Et une des questions qui se posent inévitablement concerne le choix des documents à introduire dans le manuel scolaire et de type d'aide pour les rendre accessible.

La didactique pose comme allant de soi qu'au début, on va s'appuyer sur des textes « *didactisés* » alors qu'au-delà, il s'agira d'exposer les apprenants à des textes « authentiques ». C'est ainsi que souvent ces derniers sont détournés de leur fonction première pour devenir des aides à l'apprentissage de savoir et de *savoir-faire*. Nous allons, donc, dans le présent paragraphe, préciser ce qui distingue le texte « *didactisé* » des textes « *authentiques* » et par voie de conséquence, nous abordons la question des fonctions que peuvent remplir. En effet,

« Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents (textes) authentiques sont des documents « bruts », élaborés à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication »⁶³.

Dans nos manuels, au-delà d'un certain niveau, on constate la présence systématique des textes dits « authentiques ». Les anciens manuels scolaires reposent majoritairement sur des extraits d'œuvres littéraires. Les nouveaux y utilisent des articles tirés des journaux.

Ainsi, nous disons que généralement, les textes authentiques ont un message à communiquer et leur fonction première n'est pas de figurer dans les manuels scolaires à des fins pédagogiques. Ceci n'est pas toujours le cas pour les textes didactisés pour la classe que l'on retrouve souvent dans les manuels. Ces textes n'ont d'autres buts que de repérer certaines structures syntaxiques ou un nombre de mots nouveaux.

Dans les manuels en question, nous percevons les textes qui pourraient être divisés en deux catégories :

Textes authentiques c'est des textes qui sont donnés à lire et sont le plus souvent des textes entiers et originaux, par exemple, les articles tirés de journaux. Les caractéristiques didactiques des textes dits « authentiques » résumées par Daniel Coste :

⁶³ J. P. Cuq, I. Gruca, *op.cit*, p. 391.

« 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 »⁶⁴.

L'introduction de ce type de texte présente des intérêts considérables d'un point de vue didactique. Ils permettent *« d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue »⁶⁵.*

Textes didactisés certains textes sont des morceaux choisis ou des textes authentiques mais adaptés au niveau des élèves ; ces textes ne sont plus des textes originaux et intégraux ; leur source est en générale indiquée par *« d'après »*

D'une manière succincte, et forcément un peu rapide, la question des textes insérés dans les manuels scolaires en question, repose exclusivement sur ces deux types de textes : authentiques et didactisés.

Chaque séquence (cas des 2 manuels de 1^{er} AS) et chaque unité didactique (cas des manuels de 2^e et 3^e année secondaire) présentent un nombre non constant de textes de base qui sont généralement, des textes authentiques surtout s'il s'agit, par exemple d'articles des magazines ou des journaux. Les textes didactisés sont des textes constituant le contenu didactique des exercices en particulier, mais cela n'exclut pas la présence de type de texte comme étant texte de base (ex le texte intitulé *« l'offrande du vertige »* page 16 inséré dans le manuel de 2^{er} AS.)

En plus, alors que les textes authentiques ont en général une longueur d'une ou de plusieurs pages (la nouvelle de M. Dib *« un beau mariage »*, ou encore celle de Buzzati, le *« K »*) nous en faisons la preuve, les textes didactisés n'occupent qu'un espace très restreint dans l'aire scriptural dans nos manuels scolaires : tel est le cas de certains textes extraits de la page du manuel de 1^{er} AS.

⁶⁴ D. Coste, *« Textes et documents authentiques au Niveau 2 »*, Le Français dans le Monde, N° 73, p. 90.

⁶⁵ J. P. Cuq, I. Gruca, *op. cit.*, p. 392.

Actuellement et en complément du texte écrit, une place importante est accordée aux images. Ces images sont toujours authentiques qu'elles soient utilisées indépendamment (ex page 172 dans le manuel de 1° AS ou encore la page 44 dans le manuel de 3°AS), ou en relation avec un texte en tant qu'illustration.

3. 4. De la définition du terme « lecture »

La première évidence qu'il nous faut poser est le rapport établi entre, produit de l'écriture, et sa signification. On ne peut parler du texte sans qu'il soit associé à un acte de lecture. Mais également ce dernier repose essentiellement sur le texte. Cette constatation pose toute l'ambiguïté. Car l'identification d'un texte n'est plus cette exploitation d'une page d'auteur. La lecture d'un texte ou d'un extrait n'est pas plus cette paraphrase qui tend à dévoiler un sens développé et sous – jacent .Les principes de la lecture méthodique sont connus, or, c'est à partir de cet exercice, sans doute, que se fait la rupture, à savoir la langue, outil d'investigation et d'interprétation. La lecture met en évidence le travail de la forme et du sens dans le tissu de texte.

Mais avant d'aller plus avant vers une définition du terme « lecture » et pour explorer à bien notre tentative à cerner l'acte de lecture, explorons certains aspects de l'utilisation du terme pour en dégager le trait commun plus ou moins attaché à la lecture.

Le concept est employé pour en recouvrir toutes les possibilités d'utilisation .En effet, de prime à bord, lire est « *déchiffrer mécaniquement les caractères typographiques [...]* »⁶⁶ .Mais au commencement, il y avait la lecture, lire le Livre Sacré et plus profondément son statut : la clé de la religion. Ceci offre un bel exemple de la nature divine de la lecture. Plus près, on emploie encore le terme « lecture » pour parler de certaines activités : lecture analytique (tel est le cas dans les manuels scolaires faisant état de notre corpus) ; lecture silencieuse ; lecture magistrale. On étudie, encore, en sémiotique « lecture d'image » qui est dans un sens plus étroit « lire une image », c'est la regarder d'abord et par conséquent,

⁶⁶ J. Ricardou in CH. Achour, S. Rezzoug, *Convergences critiques (Introduction à la lecture du littéraire)*, OPU, Alger, 1995, p. 11.

identifier les motifs iconiques qui la composent. Ceci dépasse le cadre de déchiffrement des signes linguistiques écrits.

« Dans une première approche, on entend par lecture le processus de reconnaissances des graphiques (ou lettres) et leur concaténation qui a pour résultat de transformer une feuille ornée de figures dessinées en plan de l'expression d'un texte. Par extension, le terme de lecture est employé en parlant d'autres substances de l'expression que le graphisme : lecture tactile est pratiquée par les aveugles qui se servent de livres imprimés en relief, la lecture optique désigne le déchiffrement des activités écrites par l'ordinateur, etc. »⁶⁷.

Or, ce terme de « lecture » n'est pas neuf et désigne en didactique des langues, la compréhension et l'accès au sens du texte donné à lire. La didactisation de l'écrit a montré que lire « *n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte pectoral et de l'exploration du texte : l'accès au sens se réalise par tâtonnement, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive* »⁶⁸. Mais cette activité (appelée lecture analytique en contexte didactique algérien) est pratiquée pour développer les capacités de lecture et est proposée en classe via un élément paratextuel généralement le questionnaire. Elle vise essentiellement, l'élaboration de significations et d'évaluation. Dès lors, la lecture d'un texte s'ouvre sur la révélation du sens immanent. Plus attentif, celle-ci mène vers la construction du sens.

Dans cette optique, la lecture en didactique permet d'acquérir la maîtrise des outils linguistiques (la situation d'énonciation, les temps verbaux, le narrateur, la réorganisation des textes....). La lecture, donc, a pour fonction de prétexte à exploiter la langue au titre de l'apprentissage.

Pour que cette lecture soit constructive, le didacticien présente à l'élève un ensemble de textes cohérents thématiquement et typologiquement, regroupés dans un projet

⁶⁷ A. J. Greimas, J. Courtès, *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris, 1993, p.206.

⁶⁸ J. P. Cuq, I. Gruca, *op, cit*, p. 160.

didactique. Ainsi dans nos manuels, nous trouvons des textes relevant de divers types de textes appartenant au genre littéraire, aussi des textes à caractère scientifique, technologique, historique..... etc. De surcroît, les élèves sont amenés à lire des textes jugés d'actualité d'où l'introduction très répandue des articles de presse considérés dans un temps passé médiocres. On lit également des textes « didactisés » pour avancer les intentions du didacticien et atteindre les objectifs tracés, mais aussi des textes « authentiques ». Dès lors, les textes à lire en classe de langue sont divers et servent de support à l'apprentissage.

3. 5. Lecture et compétence linguistique en contexte didactique

Il est évident qu'apprendre une langue étrangère, est aussi découvrir, via la lecture, d'une part comment le déchiffrement rend possible la distinction des différents signes graphique, et d'autre part appréhender la langue, systèmes des signifiants et signifiés, grammaire de la phrase.... etc.

En effet, les lignes qui suivent seront donc employées d'abord à montrer ce qu'implique la lecture en tant que démarche.

Dans la lecture, il importe de débiter par la base. Celle-ci doit prendre en considération, autant que possible la loi fondamentale de fonctionnement du langage écrit car, au plan haut degré d'abstraction intervient le signe graphique. La lecture concourt en premier lieu à la connaissance du matériau utilisé par l'auteur. De plus considérer la lecture comme activité productrice de sens par un décodage méthodique des éléments syntaxiques et sémantiques du texte, est indispensable et que le lecteur doit procéder de la sorte.

Et par ce que, la lecture déchiffrement, quelle que soit la visée que chacun attribue au texte demeure primordiale. Elle repose largement sur des compétences linguistiques que l'apprenant possède sur la langue étrangère enseignée.

« a/ La compétence linguistique : il faut entendre l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs- acteurs pour percevoir et interpréter

des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs- acteurs. Y entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs, (passage de la phrase au discours) et modélisants (rhétorique). Cette compétence se définit par degré, c'est-à-dire en fonction du nombre et de la complexité des énoncés et des modèles perçus et émis. »⁶⁹.

Par ailleurs, en classe de langue étrangère, l'apprenant est confronté non seulement à des signes graphiques qui ne relèvent pas de sa langue maternelle mais aussi à une culture qui n'est pas la sienne.

Exposé à la langue étrangère, ce dernier essaye par une action de repérage, de mettre en jeu des opérations d'identification, de catégorisation qui recouvrent toutes les informations concernant le texte à lire même si elles ne coïncident pas avec les intentions et les horizons d'attente de l'auteur et que l'identification, par conséquent, l'interprétation se fait suivant la culture d'appartenance d'origine. Raison pour laquelle, l'enseignant, en dehors de ces mots, aura un rôle de guide. La conceptualisation peut donc porter sur quelques notions jugées soit essentielles, soit difficiles pour mener à bien la lecture d'un texte en langue étrangère. Dans ce cas, le texte donné à lire place l'apprenant en situation d'autonomie et lui donne ainsi une expérience plus exigeante ; c'est généralement le cas du texte dit « littéraire ». Celui-ci présente une difficulté particulière dans la mesure où ce type de support exige une maîtrise avancée de la langue. Faut de quoi, le sens constitue une impasse infranchissable :

« [...] il convient de repérer les difficultés majeurs qu'un apprenant non francophone peut rencontrer. Il en est de trois espèces :

Difficultés à se situer dans l'institution littéraire où le texte littéraire est pris. Un lecteur français natif acquiert empiriquement et presque à son issue. Les connaissances qui font qu'il lui est relativement aisé de se situer une revue, une maison d'édition, un ouvrage, un auteur. Cet arrière-texte, important pour accéder à la littérature française, est surtout le fruit d'une durée, d'un contact prolongé lors d'un séjour en France. Et tout cela ne s'enseigne pas.

⁶⁹ A. Abbou, *La didactique de III^e génération*, in E. L. A. N°37, p.9.

Difficultés à situer le texte dans son intertexte : à comprendre un énoncé, parce que manque la connaissance socioculturelle, parce que les effets de connivence culturelle ne sont pas relevés, ne sont pas sentis [...].

Difficultés à pénétrer les réseaux connotatifs : tout texte littéraire se définit par un jeu, illimité ou indéfini, de connotations qui sont le fait de sa disponibilité polysémique »⁷⁰.

Nous remarquons, donc, que l'un des problèmes majeurs à rencontrer lors de lecture de ce type de texte est l'écart entre la culture des élèves et la culture véhiculée, du fait que le texte littéraire est un produit social et artistique. A ce sujet J-F. Bourdet dit :

« La découverte d'une langue étrangère, une fois goûtés les charmes superficiels de l'exotisme ou dépassées les premières préventions, se révèle comme une confrontation au langage. En effet, par la mise en perspectives des langues naturelles qui se trouvent alors impliquées, le sujet apprenant découvre combien la relativité des codes linguistiques renvoie à une commune exigence d'expression. Mais il découvre par là même, aussi combien sont partiels, partiels peut-être, les choix opérés par sa langue maternelle. Ainsi s'ouvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère une blessure symbolique renvoyant du même coup le sujet à son identité et sa fragilité »⁷¹.

Mais la lecture en soit est une phase d'apport au plan du système de la langue notamment étrangère. Bien évidemment, l'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus fort complexe et l'hypothèse de départ indique que

« Le sens d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra linguistiques. »⁷².

3. 6. Lecture et contexte référentiel

Les manuels scolaires du FLE de l'enseignement secondaire intègrent, comme on l'a vu, un nombre important de textes (extraits). Les textes donnés à lire ne sont en réalité que

⁷⁰ J. Peytard, « Les usages de la littérature en classe de langue », le FDM, février, 1988, pp. 11-12.

⁷¹ J-F. Bourdet, « Fiction, identité, apprentissage », ELA N° 115, juillet - septembre, 1999, p.267.

⁷² S. Moirand, *Situation d'écrit. Compréhension /production en français langue étrangère*, Clé International, « Didactique des langues étrangères », 1979, p. 23.

l'occasion d'un enseignement linguistique, mais aussi, constituent une description du monde.

Ainsi, nous essayerons, ici, de retrouver ou d'extraire certains thèmes évoquant certains domaines qui nous permettent de contextualiser le texte (extrait) en général, et le texte arraché de son contexte en particulier. Et l'un de critère -considéré comme plus pertinent- est sûrement la culture nationale.

Ceci dit, l'étude référentielle tentera de retrouver ce à quoi les textes relevés renvoient dans le monde extralinguistique et plus particulièrement dans le territoire national. Nous professerons ce qui est fortement algérien, ce qui est neutre, c'est-à-dire commun à tous les pays ; ce qui est étranger, c'est à dire ce qui n'est pas observable sur le territoire algérien.

Ce qui est fortement algérien

Les termes retenus manifestent nettement ce qui est fortement algérien. Ceci est introduit dans le cas de certains textes que nous allons citer en guise d'illustration. Sachant, au moins, que ces termes renvoient à des signes linguistiques, c'est-à-dire, à des mots. Par voie de conséquence, ceux-ci sont dotés de signifiants dans le monde référentiel. Dans ce contexte, nous citons ce qui suit :

- « *Tlemcen, Hamid Saradj, les fellahs* » tirés du texte intitulé « *Hamid Saradj réunit les fellahs* » extrait du manuel de 3^oAS.
- « *Bladi, سلعة بلادي* » tirés du même manuel.
- « *Aïni, Aouicha, Mohamed ...* » « *Alger, hassiba, tante Hasma, Tayeb, Djed...* », sont des noms propres employés par des auteurs/écrivains algériens tels que Mohamed Dib et Tahar Djaout. Dans le manuel cité en haut, d'autres noms sont aussi enregistrés au sein du manuel de 1^oAS.

Ce qui est neutre

Nous voulons dire que la liste répertoriée quant aux mots et termes qui renvoient à des signifiants communs à tous les pays est la plus importante dans la mesure où les mêmes signes linguistiques (mots) désignent les mêmes référents dans le monde réel : tel est l'exemple de : la ville, tourisme, mon frère, cinq, la mer, la faute, une géographie, pays, Méditerranée, le pied, la table, la faim, le pain, l'arbre...etc.

Ce qui est étranger

Quand nous disons « *ce qui est étranger* », nous voulons dire le fait que certains mots sont tout à fait étrangers en les situant sur le plan référentiel, en d'autres termes, le référent n'est pas identifié par les jeunes élèves algériens, ou dans le monde de réalité. Dès lors, ils seront différents de celui assigné à cette culture algérienne ; nous donnons à titre indicatif : cab, diligence, Rhône, un clone, zapping, Marseille, greffes, Cherchell, Emile, Paris, Rica, Prusse...etc.

3. 7. Lecture et activité langagière

Comme on peut le voir dans le manuel scolaire objet d'analyse, il est presque possible de dresser des étapes autour duquel s'organise l'appropriation des connaissances et des savoirs qui se réalisent par le biais des textes.

Pour ce faire, le didacticien présente un texte donné à lire, puis, sera exploité et en fin un nombre d'activité autour du texte complète et consolide le contenu à enseigner.

Avant la lecture

Une activité préliminaire à la lecture d'un texte consiste à percevoir et observer les indices extratextuels et iconiques. Les élèves en secondaire, et peu importe le niveau, doivent formuler des hypothèses à partir des images, de la source ou des éléments paratextuels.

Autrement dit, construire un « horizon d'attente », « susciter la curiosité et le questionnement, mettre au défi constituent autant de ressorts sur lesquels l'enseignant va s'appuyer pour favoriser l'entrée des élèves dans le texte et développer leurs compétences d'anticipation »⁷³ Par exemple :

- « en vous basant sur les références, qu'elle visée prêteriez-vous au texte ? » (1°ASL, P13)
- « observez le para texte et mettez en relation le titre avec les références : quelle sera d'après vous la visée du texte » (1°AS, p.19)
- « décrivez l'image du texte. Quelles informations nous apporte-t-elle ? » (2°AS. P.50).
- « sous quelle forme est rédigé le titre du texte et que va être le contenu du texte ? » (3°AS P.79).

Quant aux images, nous pourrions dire que l'exploitation des éléments iconiques devance le plus souvent le texte en tant qu'un paratexte facilitant la compréhension du texte qu'elle désigne et qui est censé être difficile sans recours à l'image. En guise d'illustration :

- « observez bien l'illustration et dites dans quelle région d'Algérie se situe le M'Zab » (2°AS, P.15)
- « décris l'image en partant de l'arrière plan, puis lis le texte » (1°AS, science, P.21).
- « quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler à partir du titre et de la photo ? » (3°AS, P.52).

Pendant la lecture

Les textes inclus dans le manuel du secondaire sont lus généralement de façon linéaire et globale. La lecture globale est le plus souvent pratiquée après d'autres types de lecture telle que la lecture macro ou la lecture concentrique et ce parmi d'autres activités préliminaires.

Quant à la diversité de stratégies de lectures, nous remarquons d'emblée l'absence de la stratégie du repérage qui consiste en la recherche des mots difficiles et peu connus dans le

⁷³ F. Quet, J. Massol et al, *La littérature de jeunesse*, Hatier, Paris, 2006, p.74.

texte, mais nous retrouvons d'autres stratégies telles que le survol, l'anticipation qui sont considérées comme des phases préliminaires, et la sélection qui permette à répondre à des questions très spécifiques sur le texte.

Habituellement, un texte passe par les phases suivantes :

- La lecture magistrale qui n'est pas toujours évidente
- La relecture en silence par les élèves
- Puis la lecture traditionnelle, la stratégie de sélection.

En général, les manuels scolaires ne s'appuient que sur la compétence linguistique, sans tenir compte des autres compétences. Enfin, les objectifs de la lecture elle-même restent très vagues, c'est pourquoi, nous retrouvons inlassablement la même consigne « *lisez le texte* » sans que soit formulé un objectif plus concret ou plus spécifique.

Après la lecture

*« Quels que soit l'apprentissage, il est nécessaire de proposer des temps de synthèse, de retour réflexif sur le chemin parcouru. L'existence de traces de leur cheminement, d'une mémoire de la lecture...favorise la prise de conscience par les élèves de l'évolution de leur propre lecture et leur permet de revenir sur les interprétations du texte. »*⁷⁴

Ce qui est exposé après la lecture du texte est généralement des activités organisées autour ou à partir du texte.

Les manuels étudiés présentent une variété d'exercices, aussi bien dans les 2 manuels de 1^{er}AS que dans les manuels de 2ndAS et 3rdAS. Cependant, les manuels de 1^{er}AS ne proposent pas vraiment des exercices de syntaxe ni de lexique. Ils articulent plutôt des exercices pour explorer le texte, des exercices de commentaire et de rédaction...etc.

A titre indicatif, nous retenons :

⁷⁴ F. Quet, J. Massol et al, *op, cit*, pp.75-76.

- « Rédigez quelques lignes pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas très important dans l'histoire de l'humanité » (1°AS L, P.12)
- -« résumez le texte par suppression de tout ce qui n'est pas indispensable » (p.22)
- « trouvez une conclusion au texte » (p.35)

Par ailleurs, les manuels de 2°AS et 3°AS, proposent des exercices de lexique et de syntaxe :

- « relevez dans les textes suivants, tous les indicateurs de lieu » (2°AS, P.28)
- « transformez dans l'énoncé suivant les expressions soulignées en phrases verbales » (2°AS, P. 29).
- « relevez chacun des mots ou expression avec la définition qui lui correspond » (2°AS, P. 25)
- « relevez du texte les mots qui remplacent le D' Abane » (3°AS, P. 81).
- « relevez le champ lexical de la fête » (3°as, P. 119)

Les consignes qui précèdent les exercices sont claires, imprimées en gras et formulées de façon simplifiée généralement en italique du fait que la conception de celle-ci nécessite un soin particulier. C'est pourquoi, d'ailleurs, les didacticiens et les pédagogues insistent sur la production des consignes, qui doivent préconiser dans les manuels scolaires, qui doit respecter certaines normes portant sur la clarté, la monosémie ainsi que la simplicité de sa formulation afin de soulever tout aspect d'ambiguïté interprétative : « *Le consigne doit être précis, la morphosyntaxe simple et permettant d'identifier rapidement, avec le minimum de doutes, les différentes proposition et information contenues* »⁷⁵ à juste titre écrit Annie Beaucourt. Il convient, cependant, de préciser que certains autres auteurs prévoient au contraire des « consignes floues ». Autrement dit, ils visent des consignes imprécises dans un but de découverte appropriée par l'apprenant : ceci revoit à une « *consigne qui laisse à l'élève le soin de construire le problème, et donc de trouver les modalités de résolution* »⁷⁶.

⁷⁵ A. Beaucourt, « Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires », Tradifile, n°38, 1997, p 64.

⁷⁶ M. Cauterman, I. Delcambre, « Pour des consignes floues », Recherches, n°7, 1998, pp.115-129.

Les exercices proposés ne font pas, cependant, preuve d'une progression en ce qui concerne le degré de difficulté.

A signaler qu'on ne retrouve pas seulement des exercices de lexique, de syntaxe dans les manuels du FLE du secondaire algérien. Des exercices de compréhension écrite (par exemple, répondre à des questions), d'expression orale (tout exercice de communication) s'y ajoutent encore.

Il y a souvent un rapport entre les activités qui relèvent de la compréhension et celles qui relèvent de l'expression. Ainsi retrouve-t-on à partir de plusieurs textes à la fois, des exercices d'écriture et d'autre d'expression. A ce contexte, la compréhension écrite est souvent un moyen pour déboucher sur une activité productrice. Le texte n'est donc pas un but en soi mais un déclencheur d'expression orale ou écrite.

3. 8. Lecture et texte comme réceptacle de l'idéologie

Via le texte inséré, le manuel scolaire algérien du FLE configure, de plus les valeurs nationales et scientifiques, une médiation idéologique. Celle-ci se transmet à travers plusieurs procédés. Aussi, faut-il signaler la manifestation extrême de cette idéologie dans les textes dits « littéraires ».

En effet, il s'agit d'une « superstructure », entre forme littéraire et forme sociale. Les textes notamment littéraires sont instructifs pour étudier le contexte idéologique dans lequel ils sont écrits.

La lecture des textes littéraires est « reflet connaissant du réel ». Ceci, explique que ces textes de par leur organisation et structuration œuvrent la langue naturelle et par conséquent les expressions de l'idéologie même implicites.

Dans cette perspective, les auteurs tributaires de leur société, dressent des tableaux de leur propre société tout en valorisation leur identité et appartenance culturelle :

« La littérature, en tant qu'art conçu dans un langage fondé sur le langage ordinaire, a toujours donné l'illusion à ses lecteurs, a fortiori, à ses spectateurs de faire référence à leur espace de vie de manière plus ou moins transparente. Ce que l'on appellera plus tard « l'effet du réel » lui valait toutes sortes de médiations bien avant l'apparition du « réalisme ». Ses premiers théoriciens, grecs, en ont fait le point central de leur réflexion. Ils contribuent tous à une vaste « théorie du reflet » qui s'est poursuivie jusqu'à nos jours et qui pose que l'œuvre littéraire représente, d'une façon plus ou moins directe (spéculaire) ou médiatisée, le monde réel »⁷⁷.

Tout en admettant ce lien indispensable qui unit texte (par voie de conséquence langue) et culture crée entre eux un lien de réciprocité, une implication plus ou moins légitime du fait que *« toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit »⁷⁸.*

Les textes insérés dans nos manuels scolaires, n'échappent pas à cette règle. Une présentation très manifeste des auteurs de toutes nationalités y compris algérienne, traduit la tendance des concepteurs à avancer une idéologie peu marquée, peut être, vers l'universalisme et la mondialisation. D'ici, découle, l'idée que l'idéologie, système de références, est plus ou moins consciemment instaurée dans le contexte didactique.

Pour ce qui est de l'intérieur des textes, les auteurs d'origine sont, on l'a vu, *« comme un lien de rassemblement de plusieurs idéologies ou fragments d'idéologies issus de diverses classes »⁷⁹*. Mais, la sélection de textes à intégrer prévoit des textes peu marqués idéologiquement, sinon, la présence de celle-ci se commode et coïncide avec l'intention éducative ciblée du didacticien.

3. 9. Manuel et perception de l'Autre

L'image que présente le manuel scolaire à travers les textes, en particulier, n'est pas une simple description. Quantitativement, les auteurs étrangers, notamment français, sont les plus répertoriés. Et parce que les auteurs sont en général des témoins de leur temps, de leur époque donc tributaire de leur société, un premier postulat s'impose et nous laisse dire que

⁷⁷ P. Dirks, *Sociologie de la littérature*, Armand Colin, Paris, 2000, p.40.

⁷⁸ L. Porcher, *op, cit*, p.53.

⁷⁹ Lénine in Ch. Achour, *Lecture critique (cours de la division français)*, Office des publications universitaires, Alger, Réimpression, 1990, p. 61.

le taux des auteurs autres qu'algériens marque l'ouverture des manuels du secondaire sur l' « Autre ».

Semblable, nous rappelons, qu'il en ressort de la lecture de l'ordonnance du 16.04.1976, titre III articles 25 qui a marqué l'institution scolaire algérienne à l'époque que :

« L'enseignant des langues étrangères qui doit permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. »⁸⁰.

Eventuellement, nous remarquons que ces manuels à travers les textes non algériens, cherchent à éliminer tout aspect et préjugés susceptible d'éveiller « des sentiments » d'inimitié entre les peuples et les nations. Dès lors, ils s'internationalisent de toutes traces et formes diffamatoires à l'égard de l' « Autre ». Voir le contenu des textes et des illustrations signale la sensibilisation des apprenants aux civilisations étrangères. Ceci est particulièrement illustré par les textes (extraits) des auteurs étrangers, et français en particulier.

A travers des images et des textes sélectionnés, les manuels scolaires annoncent parfois de façon sous tendue, leur préférence pour la vie moderne, le multiculturalisme, l'unification humaine, la cohésion sociale, la mondialisation.....etc.

D'autres textes témoignent de cette ouverture des manuels sur l' « Autre » qui se manifestent nettement par exemple dans le courrier de l'UNESCO dans le manuel de 1^{er}AS. De plus, les textes qui composent le chapitre ayant comme titre générique « Exhorter », inclus dans le manuels de 2ndAS, évoquent de façon explicite et/ou implicite une tendance idéologique insistait sur des valeurs à inculquer à nos jeunes apprenants, par exemple, les textes « l'appel des lauréats du prix Nobel de la paix » lancé par les lauréats du prix Nobel de la paix et « TOL, Césarée, Cherchell, Réunion de la beauté » de son auteur Chabani.

D'un autre côté, le recours constamment constaté à des textes (extraits) des auteurs non algériens marque aussi cette orientation idéologique visée par les concepteurs des manuels algériens à imprégner les apprenants dans une société modernisée, qui tend vers

⁸⁰ Ordonnance du 16.04.1976, titre III articles 25.

l'universalisme. Ceci est étayé par la présence des auteurs français (déjà signalé) ; auteurs de toutes les nationalités : américaine, belge, Roumanie....

De tout ce qui précède, il apparaît distinctement qu'après avoir orienté les élèves par le choix des textes et images, les manuels veulent s'ouvrir sur l'« Autre ». En tous cas,

« Parmi les rapports de l'enseignement des langues étrangères à l'éducation des élèves on peut citer la présentation de ce qui est « autre » aux apprenants et une aide à la compréhension de cette altérité. Que ce soit en termes linguistiques ou culturels, les apprenants se trouvent confrontés à la langue d'autres individus, à la culture, à leur façon de et d'affronter le monde »⁸¹.

3. 10. Manuel et identité nationale

Les manuels étudiés en vue d'analyse comme tous autres manuels sont les principaux transporteurs de valeurs culturelles et idéologiques. Celles-ci se transmettent et se manifestent à travers plusieurs procédés : les choix des textes, des thèmes, des sujets, des images...etc. et obéissent sûrement à des buts politiques, idéologiques, moraux..., souvent sous jacents. Donc, les textes (extraits) ont certes une visée linguistique, qui se rattache à un apprentissage de signes, mais aussi d'autres valeurs sont à transmettre par le concepteur. C'est dans ce contexte que nous nous intéressons, à savoir le gré de la représentativité de l'idée identitaire nationale diffusée dans les manuels scolaire de FLE.

« La langue étrangère en Algérie, en l'occurrence le français [...] construit l'identité nationale que ce soit au niveau des textes fabriqués (l'espace national où se situent ces textes est un espace algérien, les noms propres des personnages sont aussi des noms propres algériens) mais également au niveau des documents authentiques qui sont ou bien écrits par des Algériens ou bien qui reproduisent une réalité algérienne.

Quant aux textes littéraires français, ils ne sont pas intégrés dans leur altérité culturelle, ils se diluent dans les textes littéraires étrangers »⁸²

⁸¹ M. Byram, *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier / Didier, Paris, 1992, p. 45.

⁸² DJ. KADIK, *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien (le cas du Manuel de français dans l'enseignement fondamental et secondaire)*, thèse de doctorat, Université DE FRANCHE-CONTE, Besançon, 2002, p. 67.

La présence des textes appartenant à des auteurs étrangers est quantitativement la plus importante, mais cela, n'exclut en aucun cas la présence des textes (extraits) des nationaux qui est aussi appréciée dans la mesure où ces textes sont principalement des référents algériens.

Deux constatations viennent contextualiser cette remarque. D'abord, les personnages portent des noms algériens (Aïcha, Hasna, Omar, Hassiba...) Même si ces personnages utilisent le français en neutralisant toute culturalité de cette langue dans l'apprentissage.⁸³

A ce stade, il est intéressant de noter l'ambivalence relative au partage de la langue française entre les personnages non algériens et leur langue d'expression française. Ce qui paraît paradoxal. En suite, les auteurs algériens cadrent généralement leurs textes avec des termes mélioratifs fortement ancrés dans la « réalité culturelle algérienne » c'est dans ce sens qu'apparaît l'ancrage de l'identité nationale. Convient-il de s'arrêter maintenant quelque peu sur d'autres facteurs portant des termes qui désignent la culture nationale.

Les auteurs, on l'a vu, algériens d'expression française se réfèrent le plus souvent à des nominations algériennes : tel est le cas de la spatialité géographique qui portent à son tour des noms de lieux algériens (Annaba, Constantine, M'zab, Guelma...). Tous les éléments mis au jour dans ce rapport entre textes, que prend forme une configuration culturelle, se dessinent nettement dans les textes (extraits) qui sont articulés autour des référents désignant le territoire national.

C'est qui est important d'ajouter, c'est la place qu'occupent les auteurs nationaux dans les manuels scolaires en question. Et l'observation de la surface textuelle du corpus montre une très grande hétérogénéité tant dans les places réservées aux textes des auteurs algériens, que la représentativité de chacun d'entre eux.

Nous avons déjà constaté qu'environ (76) des textes étaient produits par des auteurs algériens. Leur présence y est manifeste. Leurs textes ont un statut de textes de base, textes

⁸³ *Ibid.*

soutien d'exercices. Par ailleurs, la représentativité des œuvres pour chaque écrivain n'est pas équivalente ; en d'autres termes, leur présence se dessine d'une façon inégale.

La présence de M. Dib et M. Feraoun semble la plus élevée par rapport aux autres algériens d'expression française par 11 et 7 occurrences successivement. Un écrivain comme M. Dib est représenté par 6 occurrences textuelles de base et 5 autres supports d'exercices. Les six extraits supports de base, sont en réalité des extraits de sa nouvelle intitulée « *un beau mariage* » distribués en 5 fragments, dans lequel chaque fragment est pris en texte à part et le sixième texte de base est extrait de son roman « *le métier à tisser* ». Pour les 5 occurrences supports d'exercice dont 3 sont tirées du roman « *l'incendie* », 1 occurrence de sa nouvelle déjà citée et une autre occurrence non identifiée de surcroît, M. Dib est le plus mentionné dans le manuel de 3^oAS [9 fois], 1 fois dans le manuel de 1^oAS pour la série lettres et encore 1 fois de série sciences de même niveau.

Les extraits de M. Dib ont le privilège d'être des textes supports de base pour le dernier projet didactique intitulé « raconter et décrire ». Or, nous remarquons que le manuel scolaire algérien, en général, ne signale pas d'où sont extraits ces textes notamment les textes supports d'exercices.

M. Feraoun est présent par quatre occurrences : 3 occurrences textes supports de base et une seule occurrence pour les textes supports d'exercices. Ces occurrences textuelles sont tirées de ses deux romans « *jours de Kabylie* » et « *le fils du pauvre* ». Les extraits de M. Feraoun sont présents dans les quatre manuels en phase d'analyse par une seule occurrence chacun.

Quant à Malek Haddad et M. Mammeri, ne sont présents que par deux occurrences dans les textes supports d'exercices chacun : M. Haddad grâce à son roman « *le quai aux fleurs ne répond pas* », ou encore son poème « *poète national d'hier pour demain* » ; M. Mammeri par ses textes (extraits) de ses romans « *la colline oubliée* » et « *l'opium et le bâton* ».

Signalons, toutefois, que les deux écrivains sont quasiment absents du manuel de 3[°]AS pour n'être mentionnés que dans les manuels de 2[°]AS et celui de 1[°]AS série science.

Pour le reste des écrivains (H. Ouary, R. Mimouni, A. Djebbar, T. Djaout, M. Djemaï) sont cités par une seule occurrence chacun : M. Ouary par un extrait de son œuvre « *le grain dans la meule* », R. Mimouni par sa nouvelle « *la ceinture de l'ogresse* », T. Djaout par son œuvre « *les guêpiers* », A. Djebbar par son roman « *les alouettes naïves* », M. Djemaï par « *le lapsus de Djedda Aïcha* ». Les textes (extraits) de M. Ouary et de R. Mimouni sont claustrés dans le manuel de 1[°]AS de la série science comme textes supports de base. Or, ce qui reste de textes figure dans le manuel de 3[°]AS occupant ainsi la place réservée aux exercices. De même, nous percevons J. Amrouche et T. Amrouche dans le manuel de 1[°]AS (L) mentionnés par une seule occurrence chacun.

Les manuels du secondaire de FLE collectionnent, donc, des interventions appuyant la question de l'identité nationale au regard de contextes culturels et nationaux divers. Un certain nombre de textes appartenant à des auteurs algériens d'expression française usent la question identitaire. Ce qui permet :

« Aux élèves de s'approprier leur patrimoine littéraire (tant les auteurs du passé que les auteurs d'aujourd'hui, c'est leur donner l'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socioculturel auquel ils appartiennent »⁸⁴.

3. 11. Manuels et médiation « scientifique »

Les finalités de l'enseignement du français langue étrangère telle qu'il est déclaré dans les programmes et orientations officiels sont de permettre aux apprenants d'avoir un accès direct et aisé à l'ensemble des savoirs et connaissances y compris la science. De ce fait, les textes proposés dans nos manuels créent une grande place aux thèmes de la science et de la technique et de leurs retombés.

⁸⁴ H. Lits, » *Approche interculturelle et identité narrative* », Etude de Linguistique Appliquée N °93, Janvier/Mars, 1994, p. 26.

C'est par l'intermédiaire d'un certain nombre de textes ayant comme thème des phénomènes scientifiques que va avancer l'appropriation des textes à caractère scientifique. A première lecture, la caractérisation des textes dits « scientifiques » la plus évidente est qu'il est à priori tenu pour vrai : *« son contenu, ses références, voire son auteur font partie de l'univers de la science qu'il traite, et par ces faits mêmes de tels discours sont acceptés par la communauté scientifique en question »*⁸⁵. Dans le manuel de 2^oAS, en particulier, quatre projets didactiques sur cinq accordent un grand intérêt aux valeurs scientifiques : le premier projet didactique intitulé « l'exposition » expose trois(3) textes (extraits) aux thèmes scientifique « la pollution atmosphérique », « qu'est ce que l'effet de serre » et « contre le diabète » ; le deuxième porte comme titre « la représentation graphique » est constitué d'un seul texte « que de sel, que de sel », le troisième projet didactique fusionne trois textes (extraits) qui sont : « Que faire quand la terre tourne », « Face au stress » et « que faire en cas de brûlure ».

Le dernier projet intitulé « le démonstratif » est composé, aussi, de trois textes : « une expérience », « quant le crotale attaque-t-il ? » et « l'aventure scientifique ».

L'esprit scientifique transcrit au niveau des manuels scolaires est aussi frappant dans le manuel de 1^oAS de la série lettre. L'ouverture de ce dernier est exemplifiée par une séquence intitulée « la vulgarisation scientifique » qui s'étale sur un nombre considérable de page (de la page 5 jusqu'à la page 59)

Conclusion

A travers l'examen et le diagnostic des manuels scolaires objets d'étude, nous avons pu constater combien il est difficile de répondre aux mutations et aux exigences que connaît le système éducatif algérien sans trahir le centre d'intérêt des élèves.

⁸⁵ M. Tukia, « Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciation et sur la construction dans les discours scientifiques », Etudes de linguistique appliquée, n°51,1983,pp.34-43.

La lecture qui est par définition « une interaction entre le texte et son lecteur »⁸⁶, nous a révélé une certaine évidence via à vis des objectifs assignés à l'enseignement du français langue étrangère, qui se traduit dans la lecture des textes parmi d'autres que le choix de ces derniers se fonde sur des critères à mettre en relief lors de la sélection des textes à lire dans la mesure où ils sont, par excellence, réceptacles de l'idéologie, des valeurs scientifiques, des valeurs moralisantes et formatrices que le didacticien veut inculquer à l'apprenant- lecteur.

⁸⁶ J.P.Cuq, *op, cit.*p.160.

Partie II

Textes : des contextes à l'exploitation didactique

Chapitre 1

Du paratexte au texte : les (en)jeux de la communication didactique

Préambule

Analyser un texte revient à effectuer une enquête en prenant en considération tout ce qui est immédiatement mesurable. Dans cette perspective, l'élève doit considérer les signes (indices paratextuels) présents dans leur matérialité comme étant un jeu pour une analyse sémiotique de l'aire scripturale.

D'ailleurs le texte inséré dans le manuel scolaire n'est jamais pris isolément. Sa présence est amplifiée par ce qui est appelé « la périphérie du texte » ou « l'image du texte ». Ces phénomènes textuels seront dénommés « paratextes didactiques » tout au long de ce présent chapitre.

Ces paratextes didactiques sont constitués catégoriquement des titres des extraits, des chapeaux, des mentions didactiques, des notes des questionnaires...etc. La présence de ceux-ci dépend du texte ou de l'extrait et ne peut s'affranchir du texte.

En contexte didactique, ils introduisent le texte, le présentent pour instaurer les premiers pas à la compréhension textuelle, mais « aussi en son sens plus fort : pour le rendre présent, pour assurer sa présence au monde, sa « réception » et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui, du moins d'un livre »⁸⁷.

1. 1. La notion de paratextualité

La définition la plus générale que nous avons trouvée est celle proposée par G. Genette :

⁸⁷ G. Genette, *Seuils*, Ed. Du seuil, Paris, 1987, p.7.

« L'œuvre littéraire consiste, exhaustivement ou essentiellement, en un texte, c'est-à-dire (définition très minimale) en suite plus ou moins longue d'énoncés verbaux plus ou moins pourvus de significations. Mais ce texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles mêmes verbales ou non, comme le nom d'auteur, un titre, une préface, des illustrations, dont on ne sait pas toujours si l'on doit ou non considérer qu'elles lui appartiennent, mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent précisément pour le présenter, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort : pour le rendre présent, pour assurer sa « réception » et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui du moins d'un livre. »⁸⁸.

Le paratexte exerce exhaustivement une fonction de renfort et d'accompagnement pour présenter un texte. Celui-ci, qui n'est jamais à l'état nu, a besoin d'un ensemble de marques pour l'encadrer et renforcer sa présence. Ces précisions permettent non seulement d'introduire le texte écrit mais aussi de prendre contact avec lui-même s'il s'agit des éléments extérieurs au texte. Les éléments paratextuels sont généralement de nature divers ; « titre, sous-titre, intertitres ; préfaces, post faces, avertissement, avant-propos, etc ; notes marginales, infrapaginales, terminales ; épigraphes ; illustrations, prière d'insérer, bande jaquette et bien d'autres types de signaux accessoires, autographes ou allographes, qui procurent au texte un entourage (variable) et parfois un commentaire, officiel ou officieux... »⁸⁹

Remarquons encore que la notion de paratexte chez G.Genette regroupe deux phénomènes : « le péritexte (autour du texte) et l'épitéxte (autour du livre) [...] ». »

Le péritexte désigne les genres discursifs qui entourent le texte dans l'espace du même volume : le péritexte éditorial (collections, couvertures, matérialité du livre), le nom d'auteur, les titres, les prières, les dédicaces, les épigraphes, les préfaces, les intertitres et les notes.

L'épitéxte désigne les productions qui entourent le livre et se situe à l'extérieur du livre : « L'épitéxte public (épitéxte éditorial, interviews, entretiens), l'épitéxte privé (correspondance, journaux intimes) »⁹⁰.

⁸⁸, p.7 G. Genette, *Seuils*, Ed. Du seuil, Paris, 1987, p.7.

⁸⁹ *Ibid*, p.9.

⁹⁰ PH. Lane, *La périphérie du texte*, Nathan Université, Paris, 1992, p.17.

Pourtant ces procédés ne manquent pas d'être présents dans les manuels scolaires du secondaire, bien entendu, le discours didactique n'utilise pas le terme « paratexte » en soi mais plutôt d'autres concepts pour approcher les mêmes fonctions assignées aux éléments paratextuels. Du moins pour nous, nous utiliserons convenablement l'expression « Paratexte didactique » pour désigner les éléments qui entourent le texte dans le continuum graphique des manuels objets d'étude.

J. F. Halté et A. Petitjean, ont nommé le paratexte « hors texte » à savoir ces éléments paratextuels dans le manuel scolaire : ils distinguent deux types : l'un linguistique et l'autre non linguistique :

« [...] les hors textes linguistiques.

Ils sont marqués par une topographie ou un ancrage particulier. Ils se divisent en deux catégories :

- *« les hors- textes linguistiques généraux (HTLG) qui visent l'ensemble des œuvres d'un même auteur et l'ensemble des extraits publiés.*
- *Les hors- textes linguistiques particuliers (HTLP) qui encadrent spécifiquement chaque extrait [...]*
- *les hors- textes non linguistiques (HTL). Il s'agit de l'ensemble des photos, reproductions de tableaux d'époque, portraits d'auteurs [...]»⁹¹.*

Rappelons que nous réservons le terme paratexte didactique dans le présent travail aux pratiques textuelles qui accompagnent et entourent le texte de façons immédiates dans la page imprimée. Parmi ces entoures immédiats, nous inventorions le nom d'auteur, le titre, le chapeau, le questionnaire, les notes et les images illustratives. Faut-il prendre avec beaucoup de précaution, le paratexte didactique dont nous envisageons l'étude est sans doute celui où le paratexte peut servir à éclairer le texte du fait de leur existence particulière dans le discours didactique.

⁹¹ J. F. Halté, A. Petitjean, « pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le lagard et Michard : le cas Diderot », n° 1- 2, Mars 1974, p. 49.

De ce fait, l'étude de texte débute sans l'être satisfait, par formuler un certain nombre d'hypothèses sur les sens du texte à partir de l'exploitation des paratextes. En effet,

« Si l'on donne à un lecteur un texte qu'il n'a pas choisi c'est le cas le plus fréquent dans un cours de langue, un premier regard sur le texte lui fournit déjà quelques indicateurs sur la forme du document [...], le contenu des textes [...], le type de revue (questions, revue spéciales, rapport officiel...) et le nom du scripteur, s'il le connaît, l'amènent à anticiper sur l'organisation et le nom de l'énoncé »⁹².

Ainsi l'établissement de la situation de communication devrait permettre d'identifier les informations susceptibles d'amener l'élève-lecteur à la formulation d'hypothèse de sens avant la lecture et l'analyse du texte. De surcroît et compte tenu de la problématique, il est même possible de faire saisir aux apprenants l'architecture d'ensemble de celui-ci. Sur un plan purement pédagogique, une telle démarche ne manque pas d'intérêt car elle bénéficie d'une entrée particulière pour interroger le texte inséré dans le manuel scolaire et constitue une contribution sérieuse à son traitement.

Toutefois, ces éléments périphériques ne peuvent se concevoir sans le texte lui-même de cela, ils restent en second rang par rapport à l'extrait (texte) même si on leur assigne des fonctions capable d'appréhender le texte sans peine en dévoilant le sens émanant de prime à bord.

Le didacticien algérien pour lever les ambiguïtés et assurer du mieux possible les conditions de réception maximales, va donc utiliser de manière complémentaire ces pratiques textuelles (paratextes) installant ainsi une méthode d'approche des textes.

1. 2. Emplacement des paratextes

Il est entendu que dans ce cas comme dans l'autre, les paratextes didactiques sont à lire comme amplification, imprégnation, explicative, un auxiliaire de compréhension vis-à-vis du

⁹² S. Moirand, *situation d'écrit*, coll., DLE, Clé international, 1979, p. 49.

texte. On se rend bien compte de la nécessité d'envisager des espaces typographiques exergues introduisant ces éléments de manière plus au moins constante. Or, dans nos manuels, il est aisé de retrouver les plages visuelles consacrées aux différents aspects des paratextes qui réapparaissent à chaque fois que l'on propose un texte à étudier ; c'est un plan qui assure le bon fonctionnement de la page imprimée, en d'autres termes celle-ci dépend de sa composition.

Dans notre cas, les « blocs typographiques » tels que : le titre du projet, le titre du texte de base, les notes, le questionnaire, le nom de l'auteur... sont distincts. De nombreuses différenciation visuelles existent entre ces blocs, par exemple, à la page 51 du manuel de 2^{ème} AS, nous remarquons que le titre du texte support de leçon « *qu'est ce que l'effet de serre ?* » est écrit en couleur (bleu azur) et est en haut de page dans la marge supérieure. Ensuite, le chapeau imprimé en caractère italique dans un corps moindre que celui du titre, suit celui-ci un interligne de blanc supplémentaire sépare le titre et le chapeau. Ce dernier est également distinct visuellement de la 1^{ère} ligne du texte qui le suit. Nous remarquons, éventuellement qu'à l'intérieur du texte, certains mots sont suivis d'astérisques servant comme renvoi aux notes. Le nom de l'auteur, quant à lui, écrit en caractère italique mais inférieur du texte est juste après son texte à gauche de la page. Enfin les notes clôturent la page imprimée si le texte est d'une certaine longueur sinon, celle-ci seront suivies automatiquement de questionnaires regroupant un ensemble de questions. Ainsi, en agissant sur la dimension des caractères, des blancs nous visualisons une hiérarchie entre les différentes composantes de la page imprimée y compris les paratextes didactiques et une certaine diversité du corps d'un endroit à l'autre. Signaler, que parfois, à ces paratextes s'ajoutent des images notamment celles à fonction illustrative. Il s'agit, en fait, des plages visuelles utilisées pour leur intérêt que leur confèrent leurs natures. De même et étant donné que la perception est conditionnée pour explorer la page de haut en bas « ayant à choisir » au sein de cette page, elle est attirée en plus par ce qui est visuellement fort et gros.

Faire remarquer au préalable que l'originalité de cet emplacement est aussi signalée par G. Genette ;

« Un élément de paratexte, si du moins il consiste en un message matérialisé, a nécessairement eu emplacement italique, que l'on peut situer par rapport à celui du texte lui-même : autour du texte, dans l'espace du même volume, comme le titre ,la préface, et parfois inséré dans les interstices du texte, comme les titres de chapitres ou certaines notes »⁹³.

1. 3. Les catégories de paratextes dans le discours didactique

On l'a vu, ce qui précède a sans doute suffi à faire comprendre que les paratextes didactiques, contrairement aux paratextes littéraires qui entourent le texte dans l'œuvre littéraire, sont à inventer. Ils sont insérés dans les manuels scolaires. On peut d'emblée les répartir en deux catégories : les paratextes didactiques linguistiques qui sont : les titres didactiques, les sous titres ; les chapeaux, les notes, les questionnaires d'accompagnement, et les notes bibliographiques...etc. Ce regroupement au tour du texte met en lumière les rapports de sens qui existent entre ces procédés et le texte proprement dit.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, nous retenons exclusivement les images de tous types qui, à leur tour, accompagnant le texte de base.

D'ailleurs, ces éléments paratextuels ne s'excluent pas et s'enrichissent éventuellement. Ils se superposent en faveur du texte comme étant un axe central. De là, ils travaillent les intentions des auteurs concepteurs.

1. 3. 1. Le titre

Le titre, ce premier paratexte didactique qui sera abordé, est à examiner face au texte à analyser, confronté ainsi à la célèbre question de Barthes : *par où commencer ?*

⁹³ G. Genette, *Seuils*, Editions du Seuil, 1987, pp 10 – 11.

Par sa fonction spécifique, le titre apporte souvent la possibilité d'émettre des hypothèses de sens relevant des paratextes didactiques linguistiques. Dans le bloc typographique, le titre est à l'entête de la page imprimée. De cela, il anticipe le texte qu'il désigne. Sa présence dans l'ordre scriptural constitue une « incitation à la lecture » même si parfois, sa position est ambiguë.

Ce dernier aspect semble avoir retenu l'attention des théoriciens d'où, d'ailleurs les définitions différentes proposées au titre : « *première phase imprimée* », « *partie du texte dénotant le texte* » revenant à Charles Grival. Léo Hoek montre que le titre est « *une phrase grammaticale dans la structure mais grammaticale dans la profondeur, alors que le contexte (ou le co- texte) ne sera composé que des phrases grammaticales* »⁹⁴.

Or, une autre définition de nature différente envisage un rapport de complémentarité entre le titre et son texte dans la mesure où

« *L'un annonce, l'autre explique, développe un énoncé programmé, jusqu'à reproduire parfois en conclusion son titre, comme mot de la fin et clé de son texte. Cependant installé sur sa page ou inscrit dans un catalogue, le titre vise à complétude autosuffisant générateur de son propre code et relevant beaucoup plus de l'intertexte des titres et de la commande sociale que du récit qu'il intitule* »⁹⁵.

Cela dit le titre est nommé aussi "micro- texte". Cette même terminologie se trouve chez J. M Adam « *le titre est un micro- texte qui remplit une triple fonction : il définit, il évoque, il valorise* »⁹⁶.

En outre, sa particularité énigmatique peut ne trouver de sens qu'à la fin de la lecture du texte. Il arrive donc que le titre ne reçoive sa signification qu'à « l'autre bout du texte », tel est par exemple le cas de la nouvelle de D. Buzzati, insérée dans le manuel de 1^{ère} AS (série lettres) à la page 153. Le concepteur a conservé le même titre "le K" de son auteur pour présenter la première partie de cette nouvelle proposée comme un titre "authentique" à analyser dans la phase « évaluation diagnostique ». C'est à la fin de cette première partie de

⁹⁴ L. Hoek, cité par G. Jacques, « *Le discours intitulant* », in M. Delcroix, F. Hally, dir, « *Introduction aux études littéraires* », De Boeck, Bruxelles, 1995, p.240.

⁹⁵ Duchet cite par G. Jacques, *op, cit.*

⁹⁶ J.M. Adan, *Pour lire le poème*, De Boeck. Duculot, Bruxelles/ Paris, 1992, p.34.

la nouvelle qu'introduit le nom "le K". Le titre désigne l'apparition d'une partie du texte. En tant que mécanisme dans le processus de dévoilement du sens premier il s'agit d'un rapport partiel entre le titre et son texte car *« si le titre se réduit à un nom (de personne, de lieu), c'est sur lui (et par lui) que l'interrogation est posée. Mais qu'il soit accolé à un autre constituant, c'est sur lui que l'attention est portée »*⁹⁷.

1. 3. 1. 1. Fonction du titre

Il est possible de tenter un rapprochement entre le titre et le texte exergue pour décider de ses fonctions. En effet, le titre assume plusieurs et diverses fonctions selon l'objectif qu'on lui assigne notamment le contexte didactique.

Le titre peut renseigner en premier lieu les apprenants sur le type de document consulté. Comme il peut à lui seul condenser le contenu thématique du texte comme il est l'exemple du titre *« que faire quand la terre tremble ? »* qui résume le contenu du texte inclus dans le manuel de 2^{ème} AS à la page 101. A cet exemple la lecture du texte ne fera que répondre à la construction interrogative de la phrase constituant le titre. On constate ainsi que la structure syntaxique du titre est un choix du concepteur soit pour orienter le lecteur apprenant, soit pour déclencher une réflexion préalable thématique à enseigner. Par cette structure phrastique qu'il faut observer et interroger, l'élève lecteur fixera une perspective de lecture. Cette prise de vue générale du titre amène indispensablement, à notre avis, à mettre en évidence la situation de communication didactique comme procédé pour accéder au sens. Un certain nombre de lettres reflétant donc la thématique peut se réduire à une simple phrase nominale.

*« Le mot (du titre) comprend, d'une part, les sens régulièrement enregistrés par le dictionnaire, d'autre part, un certain nombre de séries associatives, fonctionnant, par connotations successives, comme élargissement des ses sens fondamentaux »*⁹⁸.

⁹⁷ A. Regam, *Les marges du texte ou les franges de la fiction romanesque, Afrique orient*, Casablanca, 1998.p.68.

⁹⁸ Ch. Grivel, cité par G. Jacques, *« le discours intitulant »*, in M. Delcroix, F. Hally, dir. *« Introduction aux études littéraires »*, De Boeck, Bruxelles, 1995, pp. 206. 207

Ce type de fonctionnalité du texte est le plus abondant dans les manuels en question. Des titres comme « sport et télévision, "la tempête", "villes géante", « le Rhône », "le langage de l'image", "les hormones », "la pollution"...etc. sont insérés dans les manuels scolaires du FLE du secondaire, tous niveaux confondus et bien d'autres, reflètent fidèlement le contenu des textes qu'ils jouxtent.

Notons, que la fonction du titre est transposée didactiquement pour atteindre les objectifs assignés à l'approche du tel ou tel texte. Alors, Les titres proposés ne sont pas pour autant des titres "authentiques" et/ ou originales mais dans la plupart des cas, didactisés et "fabriqués" à la mesure des élèves.

Ils sont là au service de la compréhension du texte support de base ou autre. Mais cela n'exclut en aucun cas la présence d'autres types de titre à d'autres fonctions. Comme on l'a déjà cité, certains titres sont transposés dans le discours didactiques mais gardant, toujours, leur originalité telle est l'exemple de la nouvelle "le K". Ce titre est alors déplacé de son aire scripturale littéraire occupant un espace réservé au discours didactique. A vrai dire, le titre est, ici, un prolongement du titre original comme création littéraire en dépit de certaines apparences, il est le "titre" déplacé non didactisé, si nous osons dire.

Cependant, nous trouvons des titres plus ambiguës que d'autre. On découvre là les avantages de la "transposition didactique" qui « *rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère pour être transformée d'abord en un objet enseignable* »⁹⁹ et le rôle qu'elle peut jouer en modifiant l'élément de connaissance en un autre didactique.

Il faut revenir sur la question de fonctions que remplit le titre. Dans tous les cas, celui-ci devra être un guide pour le lecteur. Il accroche son regard. Avouons- le, nous avons tous

⁹⁹ J. P. Cuq, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et secondaire*, Cle international, Paris, 2003, p. 240.

plongé dans des articles très éloignés de nos préoccupations simplement parce que le titre nous a motivés.

En un mot, le titre mobilise la sensation de lire le texte. Cela peut paraître évident, mais l'on trouve, dans nos manuels scolaires, des textes non titrés. Des textes proposés comme textes supports de base sans titre générique, c'est le cas d'un texte (extrait) contenu dans le nouveau manuel algérien, en guise d'illustration un extrait d'A. Camus tiré de son roman "l'étranger" et le didacticien demande aux élèves de proposer un titre adéquat en fonction des informations retenues de la lecture du texte en soi. D'ailleurs nous l'avons signalé, certaines activités sont à réaliser avant la lecture dont nous signalons l'importance que revêt le titre à ce niveau. Des consignes permettent la mise œuvre de cette tâche.

Des consignes du genre :

- « Quelle information nous donne le titre ? »
- « Donnez un titre au texte »
- « Mettez en relation le titre avec les références : quelle sera d'après vous la visée du texte ? »
- « En mettant en relation les éléments du paratexte (titre) pouvez-vous anticiper le contenu de ce fait divers ? »¹⁰⁰.

Paradoxalement, le titre de l'extrait peut être sauvegardé, on l'a vu, par le concepteur du manuel. C'est une généralité applicable presque à tous les poèmes transposés en contexte didactique, à titre d'exemple, le titre du poème « Demain, dès l'aube » de V. Hugo ou encore « Je voyage bien peu » de J. Cocteau.

En somme, il convient de synthétiser un peu les fonctions que peuvent assurer le titre :

« La première, seule obligatoire dans la pratique et l'institution littéraire, est la fonction de désignation, ou d'identification. Seule obligatoire mais impossible à séparer des autres, puisque, sous la pression sémantique ambiante même numéro d'opus peut d'investir de sens.

¹⁰⁰ Les exemples sont tirés du manuel de 1^{re} AS.

La deuxième est la fonction descriptive (...). La troisième est la connotation (...). La quatrième (...) est la fonction dite séductive »¹⁰¹.

Et pourtant comme le dit M. Hausser « *avant un texte il y'a le titre, après le texte demeure le titre* »¹⁰².

1. 3. 1. 2. Quelques exemples d'analyse

Il s'agit, ici, de présenter quelques études relatives aux titres de certains textes pris des manuels scolaires en question :

Le premier titre est « *les deux pigeons* » intitulant une fable de J. De La Fontaine (Voir annexe p 315). Pour l'analyser, nous essayerons de procéder de la manière suivante : étude morpho-syntaxique, sémantique, et enfin, sémiotique.

Tout d'abord au niveau syntaxique, il s'agit d'un syntagme nominal .Le noyau de celui-ci est le mot « pigeons », c'est un nom masculin pluriel. « Les », c'est un article défini, masculin pluriel, détermine le mot « pigeons ». « Deux » est, adjectif numéral, détermine le mot « pigeons ». C'est un élément facultatif, car on peut le supprimer sans altérer le sens du titre, dès lors le syntagme devient « les pigeons » « deux » est donc employé pour renforcer le déterminant « les » et cela dans un souci de précision chez l'auteur. Remarquons que le titre comme structure syntaxique est un choix de l'auteur pour orienter le lecteur.

Sémantiquement, il s'avère impossible de donner un sens immédiat au titre, car c'est un syntagme et non une structure phrastique. Tout ce qu'on peut retenir c'est le sens du mot « pigeons » qui est le nom d'un oiseau dont on ne connaît pas le rôle. Donc, le sens de ce syntagme se complète sûrement dans le texte .Or, le nom contenu et constituant à lui seul le titre peut paraître comme medium d'informations, le nom, qui est dans notre cas « pigeons » condense le sens sur la chose en question. Cet élément principal connote la

¹⁰¹ G. Genette, *op, cit*, pp. 96 – 97.

¹⁰² M. Hausser cité par G. Jacques, « *Le discours intitulant* », in M. Delacroix, F. Hally, dir « *introduction aux études littéraires* », *op, cit*, p. 210.

vision de l'auteur ; de cet effet, l'élève lecteur peut s'attendre à la description des pigeons par exemple.

Sur un plan sémiotique, les caractères et les actes des pigeons étant similaires à ceux des humains, on peut dire qu'en proposant ce titre au texte, l'auteur a employé une figure de rhétorique, celle de la personnification. On peut, en effet, expliquer les « pigeons » par les « les frères » ou « les amis » par exemple. En revanche, si nous approchant le texte dont le titre en question, nous nous rendons compte que ce n'est pas par hasard que le fabuliste a choisi ce titre. Il existe une relation étroite entre le texte et le titre, du fait que le mot « pigeons », composant le titre, constitue de par sa présence abondante dans le texte, le mot clé désignant ainsi ses personnages principaux. Le titre introduit le texte, en quelque sorte, même s'il ne le résume pas assez clairement.

Le second titre « *Vie de marin* » intitule un extrait de la nouvelle de Dino Buzzati (le K) (Voir annexe p. 320). C'est aussi un syntagme nominal ; son noyau est le mot « vie », nom féminin avant « à » de « marin » qui est un syntagme nominal prépositionnel, extension du nom « vie », composé de la préposition « de » et du nom « marin ».

En se situant sur un plan sémantique, ce syntagme nominal « vie de marin » signifie son existence et tout ce qui l'a marqué, c'est à dire les situations et les événements vécus par ce marin. Sur un autre plan, celui de la sémiotique, d'une manière générale, la vie des marins est jalonnée de risques périlleux ; toujours des obstacles infranchissables, des situations délicates à surmonter. Tantôt des risques de naufrage, tantôt des attaques d'animaux marins, la mer est de nature dangereuse. Donc, on peut dire que l'auteur voulait exprimer les dangers de la « vie de marin » en employant une figure de rhétorique qui est de toute évidence la métonymie, permettant de connoter une partie de quelque chose à l'aide de cette même chose. Dans ce cas, le tout est, ici, « la vie » et la partie « dangers de cette vie », du fait que le nouvelliste n'a pas montré le côté négatif de cette vie seulement.

Pour ce qui est du rapport établi entre le texte et son titre et après lecture, l'intitulé désigne la vie de marin d'une manière générale. Or, dans le texte, il s'agit de la vie d'un seul marin ; cela, veut dire que, plus que résumé, le titre constitue la mise en contexte général du texte. En effet, le personnage de Buzzati, passionné des activités marines, n'a pas su renoncer à ce métier malgré sa richesse et son âge, et était resté toujours malheureux, préoccupé du « k » qui l'a poursuivi pendant cinquante ans jusqu'à sa fin. Stefano ayant poussé à l'extrême sa passion de la mer s'y trouva perdu à jamais.

Le dernier titre à exploiter est « *Happé par un poulpe* » (Voir annexe p 318) qui est un syntagme adjectival ; a pour noyau le mot « Happé », participe passé à valeur adjectivale. « Par un poulpe » syntagme nominal prépositionnel, extension de « Happé ». Le sens premier est saisi brusquement et violemment par un poulpe.

Une analyse sémiotique d'interprétation consiste à dévoiler ce qui se cache derrière les mots, on ne peut pas émettre un sens à ce titre dans la mesure où il est explicite. L'auteur n'y connote rien, mais il s'agit tout simplement d'une fonction métalinguistique du langage, car les mots s'expliquent par eux même.

Le titre présente le texte et le résumé en même temps. En effet c'est ce qui est dit dans le titre qui est développé dans le texte. C'est un texte à dominante narrative. Le narrateur étant lui-même un personnage de l'histoire, raconte un évènement auquel il a participé. Celui ci relate les problèmes qu'ils ont rencontrés lui et ses compagnons lors d'un voyage maritime. Leur navire a été attaqué par des monstres marins parmi lesquels un poulpe.

1. 3. 2. Le chapeau

1. 3. 2. 1. De la définition du chapeau

Comme nous l'avons déjà entrevu, le chapeau ou (l'introduction comme certains préfèrent l'appeler) est l'un des éléments, paratextuels didactiques. Sa présence dans le continuum graphique est plus au moins "facultative" ou "autonome", cela dépend du texte en soi.

Nous définissons le terme "chapeau" dans un atelier d'écriture didactique comme un "hors texte" qui par son emplacement exergue le texte et le titre à la fois :

Il est le second paratexte dans l'aire scripturale, il devance et anticipe le texte qui le précède. Il est généralement imprimé en italique. Le chapeau présente l'extrait dans sa contextualisation et en donne des informations externes, relativement au texte : situation du texte biographie, historique....

Mais le chapeau qui introduit et présente un extrait n'en demeure pas lui aussi un texte à lire ? A cette contrainte, il faut poser la question : comment lire un chapeau ? Est-il texte ou paratexte ? Qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre, dans le contexte didactique (le chapeau) du moins en ce qui nous concerne, est une petite introduction qui ne guide à lire l'extrait (texte). Cela étant, la nuance qui sépare le texte (extrait) et le chapeau s'annule si on dégage les différents types de chapeau.

Pour tous les manuels de littérature, il s'agit d'un chapeau contextuel, il commente l'œuvre. Le chapeau mixte présente préalablement un commentaire sur l'œuvre mais aussi résume le texte. Or, dans les manuels scolaires, d'autres types de chapeau sont à enregistrer, à savoir le chapeau diégetique et biographique.

1. 3. 2. 2. Emplacement du chapeau

En prenant pour base, l'ordre de composition de la page imprimée, le concepteur accorde une place constante au chapeau dans la mise en page. En effet, son emplacement est fixe, dans la mesure où il est placé, juste après le titre, devançant ainsi le texte de support qui le

suit, cette distribution des formes utilisées peut régir la perception du scriptural et donc sa compréhension.

Une autre réalité, le chapeau est perceptible non seulement par son emplacement, mais aussi par les entailles spécifiques qui le mettent à l'écart visuellement à l'intérieur de la mise en page. (Voir annexe p322).

Il nous faut maintenant après examination des manuels faisant corpus à notre étude, notamment ceux de la 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire que le chapeau inséré est le plus souvent un texte court et amoindri par rapport à l'extrait qui le précède. Il ne dépasse pas trois lignes maximales. De surcroît, avons-nous déjà remarqué, le chapeau didactique est écrit en italique. Le didacticien, me semble-t-il, distingue le texte de base de celui dit chapeau. C'est une autre façon de dire aux jeunes élèves à ne pas confondre, il ne s'agit pas du même texte (c'est ainsi la parole qu'on a gardé de notre, scolarité personnelle). Evidement, certains chapeau sont inachevés d'où les points de suspension à la fin, une fin qui demande une continuité par l'enseignant si ce n'est pas l'imagination de l'élève qui achève et complète le chapeau. Or, l'extrait, quant à lui aussi, apporte des informations pour une finalisation dirigée de celui-ci.

1. 3. 2. 3. Fonction du chapeau

Le chapeau en produit linguistique anticipe l'extrait. Cette anticipation n'est pas gratuite, du moins dans la communication didactique. On s'intéresse ici uniquement aux valeurs et fonctions proposées dans les manuels scolaires en excluant toute autre extérieure à cette fonctionnalité didactique.

Contrairement à d'autres "hors texte" pratiquement indispensables, le chapeau n'est rarissime obligatoire. Il est facultatif, cela dépend du texte et de la typologie textuelle elle-même.

En effet, un premier regard sur le chapeau peut amener l'élève lecteur à formuler un certain nombre d'hypothèses. Son étude permet de mieux comprendre l'origine et la nature de l'extrait. Les raisons qui ont fait penser à telle ou telle hypothèse sont en liaison avec le chapeau, et par conséquent avec l'extrait.

La présence de cet élément paratextuel permet une familiarisation, même relative, afin de s'imprégner davantage de l'extrait qu'il envisage. Exemple : le chapeau dans le cadre.

Il peut être bon de préciser que le chapeau didactique désigne en primauté les textes dits "narratifs" et surtout ceux atteignant une certaines longueurs. C'est le cas des textes proposées à lire dans la partie intitulée "lectures complémentaires" là où ils dépassent parfois cinq pages successives, par exemple la nouvelle « le K » de D Buzzati.

A cet effet, le chapeau vient résumer le contenu global du texte support. En d'autres termes, c'est une "substitution" générale d'une suite d'évènements qui va être racontée.

Il est nécessaire de citer une autre fois que le chapeau lui-même est un court texte. Il en découle qu'il doit obéir de par sa cohérence/ cohésion, au même titre qu'un texte reconnu comme tel: en guise d'illustration, nous citons l'exemple suivant :

« Chefs d'orchestre du monde vivant, les hormones ? Très courantes chez les végétaux et présentes dans presque tout le règne animal, elles sont incontournables. Chez les animaux à sang chaud. Aucune des grandes fonctions se trouverait sans elles bien dépourvue »¹⁰³.

Dans ce chapeau, pris en illustration, le didacticien expose un phénomène, il présente le texte qui a une visée explicative. Ainsi, donne t-il des informations nécessaires et susceptibles d'aider l'élève lecteur à comprendre le texte joint.

Les débuts des phrases présentent un point commun : chacune d'entre elles reprend le propos de la phrase qui la précède. Mais le thème « hormones » n'est pas introduit tel quel dès la première expression du chapeau, mais amené progressivement par l'enchaînement

¹⁰³ Manuel scolaire de 2^{ème} AS, *op, cit*, p.73.

des phrases. D'ailleurs, dans sa démarche l'auteur présente les informations nouvelles après le thème dans la deuxième phrase qui compose le rhème et le propos. A partir de la deuxième phrase ces informations nouvelles se rattachent à un même thème « hormones », mais par ses substituts anaphoriques référant toujours à « hormones ». Ces derniers sont concrétisés par le procédé de la pronominalisation : elles, leur, elles, qui par leur fonctionnalité, assurent la progression à thème constant de ce court texte.

Donc, le chapeau, au même titre qu'un texte ordinaire, est un ensemble de propositions qui paraphrase le texte initial tout en éliminant les détails :

« [...] L'activité résumant admet que tout texte peut faire l'objet d'une réécriture fondée sur un double principe d'économiser et de fidélité : économie en ce sens qu'il s'agit de faire disparaître du texte initial un certain nombre d'éléments considérés comme secondaires, fidélité dans la mesure où il ne s'agit pas d'attirer le noyau de sens qui doit subsister au terme de cette opération de transformation, un jugement d'identité pouvant alors être porté sur le texte et sa réécriture »¹⁰⁴.

Mais la suite de propositions qui constitue le chapeau n'est guère un simple résumé. Il sert de transition vers un nouveau développement dans la mesure où ce résumé anticipe l'extrait de base.

Cette pratique paratextuelle, dans cette perspective, va guider le lecteur vers un nouvel aspect de la thématique. Cela implique que le chapeau, de par cette fonctionnalité, tend à supplanter le texte qu'il précède. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle, du moins dans les manuels scolaires, les chapeaux sont dépouillés et débarrassés de toutes formes d'expansion lexicale : pas de citations, pas de dialogues....

Le chapeau est dépourvu de toute amplification : seuls les éléments pertinents et susceptibles d'aider le lecteur à approcher le texte de base sont retenus :

¹⁰⁴ G. Vigner, « Réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé », *Pratiques*, n° 72, Décembre 1991, p. 35.

« Le résumé doit enfin être lexicalement différent du texte source : les citations, productions littérales ou emprunts intempestifs sont exclus [...] »¹⁰⁵.

Le chapeau inséré dans la page 73 dans le manuel de 2^{ème} AS, pris en exemple comme tout autre étaye nos propos à ce sujet :

« Chefs d'orchestre du monde vivant, les hormones ? Très courante chez les végétaux et présentes dans presque tout règne animal, elles sont incontournables. Chez les animaux à sang chaud. Aucune des grandes fonctions physiologiques ne leur échappe : même ce grand ordonnateur qu'est le cerveau se trouverait sans elles bien dépourvu ».

En revanche, l'activité résumante du chapeau didactique ne se fait pas de même façon d'où la multitude du résumé qui change d'un chapeau à un autre ; certain résumé qui présente un nombre limité d'événement, un autre présente l'extrait tout en donnant des informations non dites dans celui-ci ou encore un chapeau qui se réduit à une seule information. Cela étant, le chapeau se présente sous diverses manières d'envisager le résumé.

Aussi, faut-il signaler : le chapeau porte en lui les traces spatiales et temporelles qui ancrent l'extrait de support : tel est le cas de l'exemple suivant :

« Entre le sommet de la terre (Rio, 1993) et le sommet mondial sur le développement durable (Johannesbourg, 2002), la plupart des pays industrialisés se sont engagés à réduire leurs émissions de gaz à effet de serre).

Il en ressort que les traces spatio- temporelles, sont manifestes par les dates (1992, 2002) et par les noms des lieux (Rio, Johannesburg). Ceci a pour effet de "contextualiser" l'extrait et de lever l'ambiguïté qui le voile.

Or, cette contextualisation peut être biographique, comme le montre l'exemple ci-dessous :

« Johann Mendel, Heinzendorf, Silésie, 1822- Brünn, botaniste autrichien. Il a réalisé des expériences sur l'hybridation des plantes et énonce, en 1866, les lois de la transmission des caractères héréditaires (lois de Mendel) » (137)

¹⁰⁵ M. Charolles, « le résumé du texte scolaire : fonctions et principes d'élaboration », Pratiques, n° 72, Décembre 1991, p. 10.

Parfois la contextualisation biographique est donnée par l'auteur même, pour référencier son texte davantage tel est l'exemple qu'on vient de citer. Dans d'autres cas, la biographie constituant le chapeau est une biographie donnée par le didacticien sur l'auteur de l'extrait qu'il envisage. Exemple ;

« L'auteur est un illustre savant français mort en 1878. Il fit faire, en vingt ans plus de progrès à la connaissance de l'organisme humain que tous les médecins des siècles passés. Dans une langue simple, il rend compte ici d'une de ses expériences capitales » (121)

Donc, cet éclairage est donné par quelqu'un d'autre (ici le concepteur) que l'auteur pour mettre en valeur son mérite ou talent.

En somme, qu'il s'agisse d'un résumé, d'une contextualisation ou de présentation biographique, le chapeau, un paratexte didactique donne des informations nécessaires à la compréhension du texte.

1. 3. 3. Le nom d'auteur

Un auteur :

« C'est une personne qui écrit et qui publie. À cheval sur le hors texte, c'est la ligne de contact des deux. L'auteur se définit comme étant simultanément une personne réelle socialement responsable, et le producteur d'un discours. Pour le lecteur, qui ne connaît pas la personne réelle, tout en croyant à son existence, l'auteur se définit comme la personne capable de produire ce discours, et il l'imagine donc à partir de ce qu'elle produit »¹⁰⁶.

Dans l'ordre paratextes, conforme à celui de la rencontre habituelle des manuels scolaires, le nom d'auteur est le troisième élément paratextuel à explorer, après le titre et le chapeau.

Le nom d'auteur est une référence qui apporte les stigmates d'un contexte bien précis. C'est une source d'un produit écrit, fini et publié.

¹⁰⁶ PH. Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Ed, De Seuil, Paris, 1996, p. 23.

Le nom nous donne la clé pour faire une idée voisine de ce qu'est présenté où celui-ci est tributaire de son passé, de son histoire. En d'autres termes, le nom d'auteur, comme paratexte didactique ancre le produit textuel même si la lecture de ce dernier dépend d'une part du lecteur, d'autre part de sa culture et de son vécu. De surcroît, il est souvent signe d'une personne réelle mais absente.

Encore, faut-il dire que le nom d'auteur renvoie à un nom propre ; c'est un être agent et responsable du texte.

« Dans les textes imprimés, toute énonciation est prise en charge par une personne qui a coutume de placer son nom sur la couverture du livre, et sur la page de garde, au dessus ou au dessous du livre du volume. C'est dans ce nom que se résume toute l'existence de ce qu'on appelle l'auteur : seule marque dans le texte d'un indubitable hors-texte, renvoyant à une personne réelle, qui demande ainsi qu'on lui attribue en dernier ressort, la responsabilité de l'énonciation de tout le texte écrit. Dans beaucoup de cas, la présence de l'auteur dans le texte se réduit à ce seul nom »¹⁰⁷.

Au niveau de l'enseignement du FLE et après cette introduction à propos du nom de l'auteur, nous sommes maintenant à même de préciser l'existence du celui-ci dans les situations d'enseignement, en particulier, dans les manuels scolaires objets d'étude.

Commençant, à préciser d'abord, les noms d'auteur qui ont confectionné les manuels scolaires indiqué à l'intérieur des livres, à savoir la première page.

Pour le nom d'auteur accompagnant les textes insérés dans les manuels, nous remarquons que l'emplacement est plus au moins constant, le nom didactique est placé après le texte en bas de page à droite. Il fait partie des blocs typographiques composant la page imprimée. Scripturalement, la dimension des lettres est moindre, par rapport à celle du texte. Sa présence en fin du texte n'est presque jamais seule, il est agrandi par d'autres informations, telle que les références signalant l'appartenance, la maison d'édition.

¹⁰⁷ PH. Lejeune, *op, cit*, pp. 22- 23.

On s'aperçoit, d'emblée, que le didacticien propose des textes non référenciés, des textes qui n'ont ni avant ni après, ce qui les prive de tout contexte référentiel. Les manuels n'indiquent le nom d'auteur que pour une partie des textes (extraits) dits « authentiques », d'autres sont précédés par « d'après » ce qui signale que les auteurs concepteurs des manuels ont en parfois à « retoucher » les textes pour les rendre plus accessibles. Voici un exemple ¹⁰⁸:

Alger n'est pas seulement une « grande ville » européennes au bord d'un golf africain, c'est une ville moderne, mêlée et fondue avec une vieille ville barbaresque, de sorte que ,sans transition, vous passez d'une civilisation à l'autre, que le contraste est immédiat et continuel, que , sans sortir de chez vous, vous avez la sensation de participer aux derniers raffinements de la civilisation occidentale comme dans les métropoles européennes et , en même temps, de plonger dans les couches profondes d'une autre civilisation. On domine les siècles, on se met dans un décor qu'on a l'illusion de faire naître ou de dissipée au gré de sa fantaisie. Cet exotisme à discrétion, ce contraste perçu à tous les instants, ont été une de mes plus vives jouissances et un de mes plus féconds enseignements. C'est ce que j'ai aimé tout particulièrement à Alger et que je n'ai retrouvé nulle part ailleurs, du moins au même degré.

D'après L.Bertrand, *D'Alger la romanesque à Fez la mystérieuse*.

Enfin, si, nous voulons inculquer aux apprenants le « sens de la précision, il faut indiquer le nom d'auteur, la date et toute les autres références susceptibles de fournir une curiosité « enrichissante ».

1. 3. 4. Le questionnaire

En relation avec l'activité d'apprentissage, la question sollicite un acte de "comportement d'apprentissage" en compréhension. Le dictionnaire de didactique du français définit le

¹⁰⁸ Manuel de ZemeAS, *op, cit*, p.43.

questionnaire comme suit : « *Instrument de recherche essentiel, [...] permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées* »¹⁰⁹. Interroger ou questionner est un acte qui suscite une "réponse", c'est une recherche pour s'informer. La question portant sur des aspects linguistiques culturels,... exige une « attraction » entre des interlocuteurs. Son but est de désambiguïser :

« [...] c'est effectivement la question (...) qui ouvre les portes de la connaissance du monde, du monde physique aussi bien que du monde intérieur. Elle est recherche (c'est d'ailleurs son sens étymologique) ; son but est de nous procurer une information que nous ne possédons pas encore et que [...] notre interlocuteur est en mesure de nous fournir »¹¹⁰.

La question, comme élément paratextuel didactique est le premier test de compréhension que l'enseignant trouve, ici, l'occasion de vérifier.

Si, par contre, tous les paratextes didactiques sont à exploiter avant la lecture du texte de base, le questionnaire lui, fait l'exception. Pour certains cas, les questions devancent le texte ou l'extrait donné à lire, quand- il s'agit des textes supports d'exercices.

1. 3.4. 1. Emplacement

La présence des questions didactiques dans les manuels scolaires objets d'étude y très manifeste. Elle est omniprésente. Elle accompagne les textes supports de base, supports d'exercices voire les textes complémentaires. Dans le continuum graphique, elle succède l'extrait. Elle peut, éventuellement, occuper une page autonome : c'est le cas des questionnaires proposés en lecture analytique pour la classe terminale et la 2^{ème} année, y compris la 1^{ère} année séries lettres, à l'exception du manuel de 1^{ère} année série sciences dont les questions sont placées dans le même aire scripturale. Le dit, les questions ne peuvent en aucun cas, dans celui-ci occuper la page entière.

Dans la mise en page, le questionnaire est typographiquement distinct et écrit en petit caractère en gras. Chaque nouvelle question est anticipée par un point au lieu d'un numéro

¹⁰⁹ J. P. Cuq, *op. cit.*, p. 211.

¹¹⁰ M. Soule, « *La question, outil pédagogique dépassé ?* », Le FDM, n° 183, Février/ Mars 1984, p. 26.

comme il est l'usage dans les anciens manuels et s'achève par un point d'interrogation. Or, le manuel de 1^{ère} AS séries science se présente différemment. Le questionnaire est mis en valeur. Il est introduit dans un cadre sur un fond jeune.

Quant au titre qui devance le questionnaire, "lecture analytique" là où le nombre de question le plus important, "observation", deux à trois questions, "compréhension", "analyse" sont autant de nuances pour titres les questionnaires didactiques dans nos manuels du FLE du secondaire.

En effet, le questionnaire est un "hors texte", sa présence dépend du texte ou de l'extrait qu'il interroge. En tant que tel, il s'interroge sur l'opportunité de la compréhension et en visant à installer une méthode d'approche du texte.

1. 3. 4. 2. Fonction

La question didactique, de par sa fonctionnalité n'est présente que par rapport à un texte. De ce fait les questions sont choisies en fonction " des faits de langue" et de là, elles sont directement liées au texte. Cela justifie la présence prépondérance de tels types de question :

- « Par quel pronom l'auteur se manifeste t-il ? ».
- « A quoi l'eau de javel est-elle comparée ? ».

Celles- ci réfèrent absolument au texte qu'elles approchent où il tire leur raison d'être

En complément de l'étape qui vise la lecture du texte ou l'extrait, ainsi que l'approche des éléments paratextuels d'information précédemment obtenus, le questionnaire et *la question conduisent l'élève à « exercer une activité sur un matériel qui contient toutes les données nécessaires à sa résolution. Cette activité vise la conceptualisation de la notion »*¹¹¹. Par exemple, après avoir lu le texte intitulé « la pollution atmosphérique » et après avoir

¹¹¹ F. M. Gerard, X. Rogiers, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck- Wesmal, Bruxelles, 1993. p. 57.

découvert la notion de « pollution », la question à demander à l'élève est « quelles sont les causes de la pollution naturelle ? ».

Les questions pédagogiques sont à cet effet, utiles en compréhension parce qu'elles mettent l'apprenant en situation de communication.

Tel qu'il a été présenté dans les manuels scolaires, le questionnaire respecte tout à fait la thématique du texte ou l'extrait qu'il envisage. Nous remarquons que la question didactique est conçue selon une progression thématique et englobe en grande partie des segments textuels. Mais cela n'empêche pas de signaler que le questionnaire rend saillants certains aspects et informations et en efface d'autres : il ne recouvre pas tous les passages du texte ou l'extrait, il ne peut représenter toutes les informations contenues dans le texte (même avec un nombre considérable de questions) conjoint, mais il a pour fonction de reprendre sous une forme réduite et condensée une partie de l'information censée consolider la compréhension. Pour le didacticien il ne s'agit, donc, nullement d'un questionnaire linéaire mais une consolidation qui s'attache à faire ressortir la dynamique du texte et focaliser sur l'information essentielle. C'est à ces processus que l'élève devra être sensibilisé.

Enfin, le questionnaire qui accompagne le texte ou l'extrait dans le contexte didactique algérien, en particulier les nouveaux manuels du FLE du secondaire, appelle plusieurs remarques/

- il est aussi long que le texte conjoint (pas moins de douze questions) dans trois manuels.
- il est aussi court (pas plus de trois questions) dans le manuel de 1^{ère} AS (séries sciences).
- aucun questionnement sur la typologie textuelle.
- il aborde des aspects reposant sur la compréhension.

1. 3. 5 La note

Outre les éléments paratextuels au profil du texte, nous rencontrons la "note", selon laquelle une quantité de mots nouveaux est enseignée. Associée à cette attitude, souvent une explication lexicale est fournie par les concepteurs la fin du texte sur le même espace

graphique. En d'autres termes, la note didactique est en bas du texte ou de l'extrait ce qui n'est pas le cas dans les anciens manuels où la note était placée en marge du texte, à gauche, ou à droite.

Bien que les choses soient plus claires en ce qui concerne l'emplacement de celle-ci, dans les nouveaux manuels algériens, la note s'intercale entre le questionnaire et le texte conjoint.

Evidemment, celle-ci apparaît en caractère identique à celui du texte et est pratiquement distinct du texte par un blanc marquant la hiérarchie entre les différents blocs typographiques, (note et texte) dans la page imprimée.

La note annonce, amorce des "mots" nouveaux dans le texte en général signalés par des astérisques, parfois, le mot à expliquer n'est pas repris car il est mis en valeur à l'intérieur du texte par une visualisation différente. Prenons comme exemple :

"Valets de pied", "celles qui caractérisent la langue parlée par les arabes", "hormone secrète par les glandes endocrines", "sol soumis au gel", pris des manuels de 1^{ère} AS et 2^{ème} AS", sont amorcées de leurs textes et sont signalées par des renvois (astérisques) montrant ainsi, à l'élève que ce mot est expliqué en bas de page. La note, donc, traduit certains mots "difficiles" dans un discours plus appréhensible selon la conception de base :

« Remplacer un signe qui fait problème par un autre signe ou par un groupe de signes plus accessibles [...]. Le professeur de langue étrangère reformule les signes du message qu'il veut expliquer, au moyen des signes déjà connus, déjà acquis, afin de rendre le message assimilable »¹¹².

En effet, le lexique retenu se décompose en mots. Signalant qu'ils sont écartés. Ceci semble en partie réintroduire à nouveau l'élève vis-à-vis du texte donné à lire et analyser.

¹¹² H. Besse, « Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », Langue Française, n° 8, Décembre 1970, p. 63.

En tant que telle, la note didactique peut être exploitée soit par le procédé de synonyme, soit par des exemples ou par des paraphrases. La définition par synonyme consiste à remplacer l'élément linguistique par un autre.

La note telle quelle existe dans les manuels en question a pour fonction de « désambiguïser » certains éléments du texte ou de l'extrait. De ce fait, elle fournit « *un complément d'information, destiné à assurer l'intelligibilité immédiate du texte ; sous forme de paraphrase ou de définition* »¹¹³.

Or, le manuel de 1^{ère} AS (séries lettre) est conçu autrement, ses auteurs annoncent que « les mots difficiles » ne sont volontairement pas expliqués pour que les apprenants s'habituent à consulter les dictionnaires et à faire des hypothèses sur le sens des mots d'après le contexte dans lequel ils apparaissent. Toutefois les enseignants sont tenus « *de répondre aux sollicitations des apprenants concernant le lexique même pour les moments consacrés à l'évaluation* »¹¹⁴, la note didactique est une simplification du lexique du texte ou de l'extrait.

1.3 6. Les images illustratives

Après avoir réfléchi sur le rôle et la place des éléments paratextuels linguistiques qui entourent le texte dans le continuum graphique, on tentera dans le présent paragraphe de préciser le rôle et la place d'un autre paratexte non linguistique, à savoir l'iconique.

Notons, toutefois, que nous n'allons pas nous y attarder parce que dans notre travail, nous envisageons toute une partie pour l'étude et l'analyse des images insérées dans les manuels du FLE au secondaire algérien. L'image, du moins à fonction illustrative, y est très manifeste en contexte didactique. Elle occupe plusieurs endroits.

L'image, paratexte iconique, accompagne les textes supports de base. Elle peut également précéder ou succéder au texte dans l'aire scriptural.

¹¹³ P. Kuentz, « *L'envers du texte* », littérature, n° 7, octobre, 1972, P. 14

¹¹⁴ Guide du professeur, 1^{re} AS (série lettres), O.N.P.S, p. 6.

L'image paratexte apporte des informations, afin de contribuer à la compréhension du texte qu'elle accompagne et constitue ainsi un prolongement dans le continuum graphique. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle l'image est seconde par apport au texte écrit. Elle ne peut acquérir son plein sens sans le texte, et aussi parce qu'un apprentissage est d'abord un apprentissage linguistique (nous reviendrons sur ce sujet dans un prochain chapitre).

Conclusion

En guise de conclusion pour ce chapitre, il est utile d' énoncer quelques remarques qui se veulent une incitation pour le didacticien à s'intéresser à ces éléments paratextuels constituant le discours didactique .Précisons qu'en primauté les paratextes didactiques ne prennent sens que dans leur relation au texte ou à l'extrait accompagnant. En ce sens, ils ne doivent pas être placés en seconde position ou encore marginalisés car il ne s'agit pas d'un supplément mais plutôt d'une donnée à visée exclusivement didactique importante à exploiter au sein d'approche analytique, vis-à-vis des textes insérés dans les manuels objets d'étude et que chaque paratexte a ses propres apports.

Chapitre 2

Du savoir savant au savoir enseigné : le texte comme médiateur

Préambule

Dans le présent chapitre, nous allons interroger la notion du « texte » dans son intégralité pour saisir la particularité de ce concept telle qu'elle apparaît dans la communication didactique.

Nous essayerons aussi de répondre à la question primordiale, selon nous : comment le texte devient-t-il un vecteur et transporteur du savoir-savant dans un contexte didactique ? Et comment l'apprenant acquiert-il les compétences linguistiques et discursives par le biais des textes en milieu didactique ?

2. 1. De la définition du texte

D'emblée, nous signalons que notre but ici, est loin de faire le tour d'horizon quant à la définition du concept « texte », mais vu la nécessité d'aborder ce concept en contexte didactique, il nous a semblé essentiel de commencer préalablement par une définition, relativement généralisante pour en arriver à celle plus au moins particulière et encore pour désambiguïser le flou qui entoure la conception du « texte » dans nos manuels du FLE au secondaire algérien. En effet, la notion de « texte » n'est guère définie clairement.

La position de Saussure voit dans le texte « une parole » et activation individuelle de la langue par un locuteur. Ceci dévoile une première acceptation du texte dans le cadre de la linguistique. Donc, cette définition situe la nature linguistique du texte :

« En termes hyelmsleviens, le texte est un système connotatif, car il est second par rapport à un autre système de signification. Si l'on distingue dans la phrase verbale ses composants

phonologique, syntaxique et sémantique. On en distinguera autant dans le texte sans que cependant ses composants soient situés au même plan »¹¹⁵.

Cependant, d'autres voient dans la notion de « texte » un synonyme de discours, écrit ou oral à expliquer ici, certains d'autres vont dépasser la nature linguistique du concept pour l'élargir à d'autres langages qui sont loin des langues naturelles parlant ainsi de « texte filmique », « texte musical »...etc. D'ailleurs, cette définition de R. Barthes, qui elle aussi chemine dans ce sens, « *si l'on prend le texte au sens large d'ensemble cohérent de signes, les sciences de l'art, elles aussi (la musicologie, la théorie et l'histoire des arts plastiques), traitant de textes (les produits de l'art) »¹¹⁶.*

Mais cela n'est pas une extrapolation. Car, il paraît que la conception la plus acceptée est celle qui voit l'utilisation des langues naturelles émergeant du texte. Dans cette même perspective, ne sont étudiés que les textes utilisant les langues naturelles. C'est le champ par excellence de son investigation :

*« [...] nous considérons les textes comme des formes particulières d'énoncés de langues. Cela signifie en premier que les textes de langues naturelles forment l'objet fondamental de la science du texte et non pas les textes relevant d'autres systèmes
« Sémantique » « codes », comme ceux de la musique, de l'image, du cinéma, de la danse, du geste ...etc. »¹¹⁷.*

Derrière cette définition, nous éloignons le cadre sémiotique et ne gardons que celui linguistique. Cela étant, la langue constitue le corpus du texte et sera ainsi son champ d'étude.

D'autres significations sont plus restreintes et plus particulières, à savoir considérer le texte comme étant propre à l'écrit, autrement dit, propre à la littérature. Or, cette acception ne

¹¹⁵ O. Ducrot, T. Todorov, *Dictionnaire encyclopédique, des sciences du langage*, Ed, du Seuil, Paris, 1972, p. 375.

¹¹⁶ M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984, p. 311.

¹¹⁷ T. V. Dijk in A. Kibedi- Varga, *Théorie de la littérature*, Picard, Paris, 1981, p.66.

tarde pas à être mise en cause dans la mesure où l'on ne peut restreindre le concept du « texte » aux langues naturelles proprement dites, donc, à la littérature.

« [...] On ne peut, en droit restreindre le concept de « texte » à l'écrit (à la littérature). Sans doute la présence de la langue articulée (si l'on préfère : maternelle) dans une production donne à cette production une richesse plus grande de signifiante ; très construits, puisque issus d'un système très codés, les signes langagiers s'offrent à une déconstruction d'autant plus perculante ; mais il suffit qu'il y ait débordement signifiant pour qu'il y ait texte. [...] Toutes les pratiques signifiantes peuvent engendrer du texte : la pratique filmique, etc. »¹¹⁸.

Ainsi, le concept « texte », pratique linguistique, s'ajuste sur un même plan que celle des autres arts qui dévoilent une signifiante de sens. A adjoindre pour synonyme à discours en réduisant l'emploi du terme « texte » à l'écrit et le texte « discours » pour l'oral. R. Escarpit étaye cette conception :

« Afin d'éviter toute erreur de terminologie nous dirons tout de suite que pour nous le langage oral produit des discours, alors que l'écriture produit des textes »¹¹⁹.

A cela s'ajoute la différenciation entre « texte » et « discours » définie par J.M.Adam :

« En d'autres termes, un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme acte du discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieux, temps) ; ce dont rend bien compte le concept de « conduite langagière » comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée, le texte en revanche, est un objet abstrait résultant de la soustraction du texte opérée sur l'objet concret (le discours) »¹²⁰.

De cette conception nous encerclons l'idée qui discrimine de façon relationnelle le texte du discours, en effet, le discours sera comme un texte pris en contexte. Or, le texte est le discours coupé de son contexte psychologique, culturel, idéologique...etc.

¹¹⁸ R. Barthes, « *Théorie du texte* », Encyclopédia Universalis, Paris, 1996, p. 373.

¹¹⁹ R. Escarpit, *L'écrit et la communication*, PUF, (que sais-je ?), Paris, 1978, p. 29.

¹²⁰ J. M. Adam, *Elément de linguistique textuelle (théorie et pratique de l'analyse textuelle)*, Mardaga, Liège, 1990, p. 23.

Aussi, faut-il aviser que la définition de notion du « texte » est problématique même en opposant le texte au discours. Voilà, à juste titre J.M. Schaeffer qui propose une autre différenciation des deux termes :

« [...] la relation entre texte et discours, [...] dépend évidemment de la définition qu'on donne à ce dernier terme. Si l'on le définit comme tout ensemble d'énoncés d'un énonciateur caractérisé par une unité globale de thème (topic), on dira qu'il peut soit coïncider avec un texte (c'est le cas en communication écrite, où unité communicationnelle et unité thématique coïncident généralement), soit se composer de plusieurs textes (dans une conversation [...], il y a interaction de deux ou plusieurs discours centrés sur leur thème global respectif et, en général, composés chacun de plusieurs textes, puisque chaque réplique de l'échange constitue une unité communicationnelle, et donc un texte, spécifique) »¹²¹.

Si on appose cette dernière définition en contexte didactique, nous dirons, certes, la présence de plusieurs textes et paratextes manifestant les discours des concepteurs des manuels et de l'institution scolaire. Mais là aussi, on voit qu'il est difficile sinon impossible de procurer à une définition de façon exhaustive et qui serait, au moins partagée par les théoriciens.

Pour revenir à notre sujet, à savoir le texte en milieu didactique, nous tenterons ultérieurement d'assiéger l'emploi de ce terme dans les manuels en question.

2. 2. Texte et aire scripturale didactique

Puisque, dans notre étude, nous considérons le texte, tout texte écrit, il est fondamental d'envisager la page qui embrasse ce dernier. Celui-ci, comme étant un enchaînement de

¹²¹ O. Ducrot, J. M. Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Ed Du Seuil, Paris, 1999, p.594.

graphèmes et de mots, occupe la page imprimée des manuels constituant ainsi, une forme standardisée propre à ces outils didactiques.

Les mots, les phrases, les paragraphes...etc, formant le texte en contexte didactique permettent, le plus souvent, une visualisation distincte des différents blocs typographiques. Pour familiariser l'apprenant à la page imprimée dans son livre, le didacticien dispose de plusieurs procédés permettant la réalisation de plusieurs plages visuelles qui, de par leur nature, aident le lecteur apprenant à percevoir à la perfection son texte ainsi que les éléments qui l'entourent. A ce titre, même le blanc ayant un aspect fonctionnel plus que sémantique crée une atmosphère qui incite à lire et par conséquent à limiter les blocs typographiques dans le continuum graphique. Le blanc, un signe vide, n'a de signification « spécifique » que par rapport à l'aire scripturale. De même ce blanc séparant les différents graphiques et mots (séparation qui s'effectue à plusieurs niveaux, le blanc des marges, le blanc entre les lettres, les mots, les lignes, les paragraphes...) est un appoint à la signification. Pour étayer nos propos, nous citons ainsi :

« Selon les niveaux, les graphèmes interviennent, seuls ou plusieurs, pour indiquer l'organisation syntagmatique, en redondance ou non avec celle-ci. Ainsi, le blanc de mot est le seul élément à manifester les limites de cette unité linguistique ; il peut donc, dans certains cas limités, prendre une valeur distinctive : on peut imaginer (dans un contexte de série noire) :/ « Le condé ment » /. / « Le condément » / »¹²².

En effet, pour offrir et réussir son ordre scriptural, les concepteurs des manuels usent une variété hiérarchisée de la page imprimée qui se réalise à partir de la dimension des lettres, des caractères et des blancs :

« [...], le blanc, en mise en page, présente tout l'intérêt que lui confère sa nature physique : c'est la couleur la plus opposée au noir (c'est-à-dire au texte) ; d'où l'on déduit ses propriétés fonctionnelles et esthétiques : la zone blanche est le contraire le plus extrême de la zone imprimée, son facteur de contraste le plus puissant. Dans le manuel scolaire, dont les blancs

¹²² J. Anis, « Pour une graphématique autonome », Langue Française n° 59, 1983, p. 42.

informatifs doivent être clairement hiérarchisés et repérables, le maniement des blancs sera donc très important »¹²³.

Le manuel scolaire offre un modèle pilote quant à la mise en page et la mise en forme de l'aire scripturale. A ce niveau, en classe de langue, pour entamer l'analyse de tel ou tel texte de base, l'enseignant part de l' « image » du texte pour imprégner l'étude. Une image qui porte sur la visualisation des différentes parties ou blocs typographiques qui comme le titre didactique, voire le chapeau, le nombre de paragraphes, la source référentielle, ...etc. Donc, l'emploi du terme « image » pour émettre les premières hypothèses de significances n'est pas sans fondement, mais au contraire, il est légitime dans la mesure où cette mise en page est vue en primauté comme une image à voir.

Enfin, chaque texte a son propre scriptural « *Le texte scriptural donne à voir et donc, à lire ses propres entailles : le continuum graphique est fait des ruptures du blanc entre les mots, mais aussi des découpes qui devient un ensemble scriptural en sous- ensembles, dits paragraphes ou strophes* »¹²⁴.

2. 3. Texte et notion d' « extrait »

On l'a vue, la notion de « texte » reste ambiguë malgré les tentatives de dresser une définition qui se voit générale. Cette ambiguïté est manifeste aussi dans le discours didactique sur un autre plan.

En effet, le didacticien emploie en plus du terme texte, d'autres concepts pour désigner une même matérialité scripturale, à savoir « extrait » et parfois « énoncé ».

La désignation d'un texte par extrait est selon nous, une confusion autorisée au didacticien parce qu'il s'agit des termes conçus comme étant des synonymes dans la communication didactique. De ce fait, l' « extrait », selon la conception du didacticien n'est pas pour autant

¹²³ F. Richaudeau, *op, cit*, p. 74.

¹²⁴ J. Peytard et al, *Littérature et classe de langue*, Gredif/ Hatier, Paris, 1982, p. 146.

le contraire d'un texte intégral mais des termes au sens équivalent. En guise d'illustration, nous présentons l'exemple suivant :

Lisez attentivement l'extrait suivant :¹²⁵

La lune illuminait si bien ce bal improvisé qu'on pouvait se passer d'autres lumières. Il n'y avait guère, en fait de danseurs, que les vendangeurs de la maison et peut-être un ou deux gens des environs que le signal de la cornemuse avait attirés. Je ne saurais dire si le musicien qui jouait du biniou s'en acquittait avec talent, mais il en tirait des sons si longuement prolongés, si perçants et qui déchiraient avec tant d'aigreur l'air sonore et calme de la nuit, que je m'étonnais plus, en l'écoutant, que le bruit d'un pareil instrument nous fut parvenu de si loin

Eugénie Fromentin, « Dominique »

Comme on peut le constater, le didacticien emploie le terme « extrait » pour désigner un fragment du texte, cette réalité paraît si évidente. Mais cette dernière n'est pas toujours susceptible d'une même nomination. Or, dans un autre exemple que nous citons ci-dessous, l'extrait revêt la notion du « texte » pour désigner un extrait du texte :

Lisez attentivement le texte suivant et dégagez le thème du texte

C'est une banalité de repérer que la seule manière de visiter certaines régions, c'est de les parcourir à pied.

D'abord, parce que la marche en elle-même déguise à la fois l'appétit et l'intellect autrement que les coussins d'une automobile et place naturellement le voyageur dans un état de réceptivité qui multiplie l'intérêt de tout ce qu'il rencontre. Ensuite, parce que ce moyen là est lent, exige un effort personnel, permet d'entrer en contact avec les choses et les gens d'une manière progressive et intime. Enfin, à pied tout prend un sens. Tout chante un petit couplet, chaque brin d'herbe à son criquet [...]. Un faucheur dans un pré, c'est un homme et non

¹²⁵ Manuel de français, 2^{ème} AS, *op. cit.*, P. 155.

un vague accessoire à peine entrevu. Le monde révèle à chaque seconde des visages dont on ne soupçonnait même pas l'existence, éveille l'intérêt par cent détails inattendus.

« L'animateur d'abrimés »¹²⁶

Dans l'exemple mentionné, les consignes du didacticien parlent de « texte » et non d' « extrait » comme il est usage dans l'exemple précédent. Or, les deux exemples semblent révéler une certaine extraction d'un texte intégral.

Ainsi, cette fragmentation est appelée en contexte didactique soit « texte », soit « extrait », sans qu'il y ait des limites intervalant l'utilisation de l'un ou de l'autre.

D'autre part, le terme « texte » est employé éventuellement pour caractériser un extrait non structuré et inachevé dans l'ordre scriptural. Tel est le cas de l'exemple suivant ¹²⁷:

Mettez dans l'ordre le texte ci-dessous.

- 1- *« Puis, il fallait marcher deux kilomètres.*
- 2- *« Et derrière ces dunes des bosquets de lentisques et de pins maritimes.*
- 3- *Il y a trois ans, au mois de septembre, nous avons trouve un véritable paradis en corse, en plein désert.*
- 4- *Entre les deux une plage blanche, des dunes.*
- 5- *Enfin, on arrivait dans notre merveilleux campement. Pas un village, pas une maison : la montagne derrière nous, la méditerranée devant.*
- 6- *Pour y parvenir, il fallait prendre un petit chemin de terre au bout duquel on devait abandonner la voiture.*

Marie CARDINAL

« La clé sous la « porte » (P. 89)

¹²⁶ Manuel de français, 2^{ème} AS, *op, cit*, p. 159 .

¹²⁷ *Ibid.*, p. 37.

Il en ressort, d'après l'exemple, que la règle cohérence/cohésion censée créer le cheminement progressif et thématique d'un texte est inassurée. Pourtant, il est nommé « texte » dans le contexte didactique.

Encore, une autre confusion fait problématique à propos des notions « textes » et « énoncé ». Le terme « énoncé », peut désigner un texte ou extrait comme le confirme le cas suivant qu'il n'est pas le seul exemple dans les manuels scolaires en question. Celui-ci est cité à titre indicatif :

Complétez l'énoncé ci-dessous à l'aide des mots et expressions suivants :

Enfin - juste sous – à l'intérieur – sous à droite – à proximité – au fond de.

« Mon père avait sa case.....de l'atelier et souvent je voyais là.....la véranda qui l'entourait. Elle était faite de briques en terre battue. On y pénétrait par une porte rectangulaire.....un jour avare tombait d'une petite fenêtre.... il y avait le lit en terre battue comme les briques.la case et tout.....la fenêtre se trouvait les caisses à outils....., à la tête du lit, il y avait une série de marmites contenant des extraits de plantes ».

Camara laye, « L'enfant noir » (P.18)

Cet exercice lacunaire est à l'origine un extrait d'un texte intégral : roman autobiographique. Scripturalement, il est loin de désigner un texte ou un extrait, mais en le comparant à d'autres, il est nommé texte ou extrait mais guère « énoncé ».

Enfin, selon la conception du didactique « texte », « extrait » et parfois « énoncé » renvoient tous à une seule réalité, celle du texte proprement dit. Ils le sont, parce qu'ils travaillent les intentions didactiques et les objectifs ciblés, même s'ils transgressent les normes régissant la notion de « texte ».

2. 4. Texte et type de textes

Enseigner le français langue étrangère en contexte didactique algérien est avant tout la confrontation. Or l'apprenant n'est pas confronté à cette langue ni oralement ni socialement. Le seul contact qu'il peut avoir avec celle-ci est l'écrit, surtout dans le cycle secondaire.

L'enseignement du FLE fait que l'utilisation du texte comme support est incontournable. Cela signifie, que le texte écrit par l'auteur est l'axe central pour confronter la langue française. Le texte est donc le centre, le point modal de cet enseignement.

D'ailleurs les approches préconisées dans les programmes de français de l'enseignement secondaire proposent une typologie textuelle à étudier dans chaque nouveau projet didactique. Et c'est en prenant le type de textes à enseigner comme modèle de pratique langagière dans le cadre de l'objectif assigné par le didacticien dans lequel se déroule la réalisation du projet didactique. La typologie textuelle en usage dans le secondaire est la suivante : Texte expositif, descriptif, argumentatif, narratif et injonctif.

Cette typologie est fondée sur l'analyse des traits linguistiques pertinents du texte tels que articulations logiques, lexique en rapport avec le thème, marques morpho-syntaxiques...etc. En effet, cela signifie que chaque type de texte doit son identité et en même temps son appellation aux traits relatifs à la visée communicative puisque un texte peut raconter, expliquer, défendre une thèse, décrire ou ordonner. On doit ce classement de pratique à la langue au classement typologique de texte :

« Une typologie suppose la mise en œuvre d'un ensemble de critères explicites dans un domaine d'application particulier. Idéalement, une typologie devrait répondre autant que possible à quatre principes :

Monotypie : un texte ne doit pas être classé dans plusieurs catégories ;

Homogénéité : application des mêmes critères à tous les textes ;

Non- ambiguïté : les textes doivent clairement appartenir à un type et non à un autre ;

Exhaustivité : aucun texte ne doit être exclu »¹²⁸.

¹²⁸ J. P. Cuq, *op, cit*, p.241.

De cette perspective, le manuel s'organise autour d'un type de texte pris comme point central, qui a pour but d'installer un niveau de compétence et vise un certain nombre d'objectifs, telle que la détermination de traits linguistiques propre à chaque type de textes.

Evidemment, dans un texte, plusieurs séquences selon la conception de J.M. Adam peuvent se discerner et amalgamer. Dès lors, on parle du texte à dominance. Un texte peut mêler des passages narratifs et descriptifs s'il s'agit d'un texte catégorisé sous la typologie textuelle nommée « texte descriptif » ou « texte narratif ».

Mais, en revanche, cela n'empêche pas de considérer que chacun de cette typologie textuelle ait sa spécificité et ses caractéristiques pour pouvoir les repérer, notamment en phase d'apprentissage, sans peine.

Cette remarque nous rappelle qu'un texte est le plus souvent sinon toujours composite. Ceci fait problématique quant à la finalité et l'intention communicative du texte en soi d'une part et son organisation d'autre part.

A juste titre, nous mentionnons l'exemple suivant (voir annexe p 317). D'après l'exemple, nous remarquons des passages qui relèvent de la pure description : ([...] *Dans la cité lointaine, il lui arrivait maintenant de se réveiller en pleine nuit avec inquiétude. Il était en lieu sur, oui, des centaines de kilomètres le séparaient du K. Et pourtant il savait qu'au-delà des bois, au-delà des plaines, le squalle continuait à l'attendre. Et même s'il était allé vivre dans le continent, le plus lointain, le K l'aurait guetté du lagon le plus proche, avec cette obstination inexorable des instruments du destin. [...].*), alors que le texte dans son ensemble, s'inscrit dans une autre typologie autre que celle de la description : texte narratif.

Cette remarque nous ramène à nous rappeler les intentions du didacticien qui ont une finalité explicative. Pour ce faire, celui-ci utilisera une organisation, qui dépend et correspond à sa finalité explicative, tantôt explicative, tantôt narrative. Ce que l'on peut dire, c'est que le didacticien via le type de texte présente les marques constituant ce dernier

mais en combinaison avec les marques d'autres types de textes afin de montrer les traces d'une possible catégorisation typologique de textes.

Dans la tradition de l'enseignement /apprentissage du FLE, du moins en Algérie, et au-delà des différents textes officiels qui s'y sont succédés, le didacticien s'appuie sur le texte écrit pour arriver à ses intentions pédagogiques.

En effet, on l'a vu, le texte est au centre de l'avancement des projets didactiques. L'élaboration de celui-ci est entamée par le type de texte (pris comme une finalité à tel ou tel projet à réaliser), comme texte support de base d'où l'élève tire profit pour en reconnaître le plan et serait clôturé par une production écrite de la part de l'apprenant qui, à la fin du projet, investira les acquis des séances précédentes pour produire à son tour, un texte ayant la même caractérisation que celui du départ.

Dés lors, le projet didactique s'articule autour d'un ensemble d'activités organisées, autour de la compétence de communication visée. Ces activités traitent en somme les faits de langues qui marquent les caractéristiques propres au texte à étudier.

En effet, dans le cadre de la réalisation d'un texte expositif, par exemple, dont la visée est d'informer l'apprenant, le didacticien propose l'étude des articulateurs logiques impersonnelle, le pronom indéfini « on », qui comme formes particulières, consistent à présenter un savoir scientifique tout en effaçant le sujet parlant donc, ces constructions impersonnalisent le sujet, en d'autres termes, par souci d'objectivité, l'auteur emploie ces formes. Par exemple, l'auteur du manuel manifeste l'emploi et le rôle des articulateurs comme suit¹²⁹ :

Complétez le texte suivant à l'aide des articulateurs logiques proposées dans la liste suivante :

Aussi – en outre – par ailleurs – comme – enfin – donc – de même - dans le cas.

¹²⁹ Manuel de 2°AS, *op, cit*, p.62.

Le roman ou « AKLIL », petit arbrisseau aromatique à port touffu et buissonnant et à rameaux dressés, est utilisé comme arbuste ornemental pour des haies basses bien exposées à la lumière. ..., en usage traditionnel, il est efficace contre les affections à caractères spasmodiques (asthme, vomissement) où il est infusé à des doses de cinq à quinze grammes par litres d'eau bouillante.

.... Pour soulager les douleurs de jambes dues à la fatigue, on recommande des bains des pieds d'une demi heure....une décoration de sommités fleuries de romarin seuls on associe à la sauge est nécessaire....qu'en cosmétologie traditionnelle, AKLIL trouve ses applications.... Stimulant de la peau, du cuir chevelu et Essence employée en parfumerie.

.... Le miel à base de pollen de fleur de romarin estréputé pour ses qualités curatives.

Samia Boudjada

« Le forêt algérien » (mars 1996)

Aussi, pour le même type de texte, le concepteur utilise d'autres activités reposant essentiellement sur les différents procédés d'explication, la forme passive et active... qui, dans leur ensemble, structurent le texte dit « expositif ».

De même, pour un texte comme l'argumentatif, le didacticien relève certains procédés qui entrent en jeu dans l'élaboration de ce type de texte. En effet, après avoir dégagé le plan du texte support de base, l'élève s'imprégnera des faits de langue relative à l'argumentation, à savoir les verbes d'opinion, l'articulation servant à introduire la cause et la conséquence, les arguments...etc. Et ainsi de suite pour chaque type de texte enseigné. Rappelons toutefois que le but final est que l'apprenant sera en mesure de reproduire un texte appropriant, ainsi, le texte de base donné comme modèle.

2. 5. Texte et cohésion/ cohérence dans le discours didactique

Pour qu'un texte soit significatif, il doit se soumettre dans son développement aux principes de cohérence/cohésion. En effet, un texte reconnu comme tel doit, selon les linguistes [...] satisfaire :

« A – condition de progrès. Il est interdit de se répéter : chaque énoncé est censé apporter une information nouvelle, sinon il y a rabâchage.

b – une condition de cohérence. Nous n'entendons pas seulement par là l'absence de contradiction logique, mais l'obligation pour tous les énoncés, de se situer dans un cadre intellectuel relativement constant, faute duquel le discours se dissout en coq à l'âne. Il faut donc que certains contenus réapparaissent régulièrement au cours du discours, il faut, en d'autres termes, que le discours manifeste une sorte de redondance.

La conciliation des deux exigences pose le problème d'assurer la redondance tout en évitant le rabâchage ; [...] »¹³⁰.

De cette citation se dégage la notion de « redondance » qui ordinairement assure la progression linéaire. Evidemment, la langue dispose de certains procédés linguistiques pour assurer cette fonctionnalité de redondance. Il s'agit là, de reprises en utilisant soit les substitutions lexicales soit les anaphores par le biais de la pronominalisation d'une part reposant sur les relatifs, les pronoms renvoyant à une proposition et les pronoms démonstratifs, d'autre part sur la définition et référenciation contextuelles qui se réalise par l'emploi des pronoms possessifs, des adjectifs possessifs, des adjectifs démonstratifs et des articles définis.

Pour ce qui est du texte inséré dans les manuels du FLE du secondaire, nous notons que, si on embrasse la conception linguistique, celui-ci obéit à ces règles pour donner sens et satisfaire le lecteur apprenant étant lui le destinataire de ce produit linguistique littéraire. Ceci dit, le texte introduit dans les manuels est cohésif et cohérent le plus souvent sinon toujours. Même si on inscrit la présence très manifeste des fragmentations du texte appelé

¹³⁰ O. Ducrot in J.M. Adam, *Langue et littérature*, Hachette, Paris, 1991, p. 102.

didactiquement « extrait ». Car, dans son intégralité, ce dernier garantit sa cohésion/cohérence par les traces marquant le thème et le rhème.

Ainsi, l'exemple suivant¹³¹ remplit les conditions de continuité :

La première guérison de la rage

En 1995, un petit berger de 9 ans, Joseph Moister, fut mordu par un chien enragé. L'enfant portait de nombreuses blessures à la main, aux jambes et aux cuisses. A cause de ses blessures, il était exposé presque fatalement à contracter la rage. La victime mourrait dans d'atroces souffrances.

Louis Pasteur, qui avait expérimenté sur les chiens un sérum contre la rage hésitant à l'administrer à un être humain. Enfin le chercheur se décida, non sans appréhension. Il inocula au petit Meister, le jour même, du vaccin obtenu de la moelle de lapin. Quelques le savant lui avait sauvé la vie.

Cet extrait remplit avons-nous dit, les conditions de continuité. Le thème ou le point de départ est « un petit berger ».

Ce thème est repris par le procédé de la pronominalisation : il, lui, mais aussi par les substitutions lexicales « Joseph Meister », « l'enfant », « la victime » qui désignent anaphoriquement « le petit berger ».

Pour les débuts des phrases qui composent le premier paragraphe ont, on l'a vu, en point commun, le même thème :

- « Un petit berger », « L'enfant..... », « Il..... », « La victime..... ».

Le deuxième paragraphe, quant à lui, ses phrases commencent par « Louis Pasteur », « le chercheur », « il » et le « savant ». Ceci a pour effet, de donner une unité thématique à l'extrait.

¹³¹ Manuel scolaire de 1^{er} AS, *op, cit*, p.3.

Cependant, les informations censées être nouvelles viennent après le thème, dans la deuxième phrase du premier paragraphe. Ces phrases se rattachent au thème « le petit berger » et permettent ainsi la progression et la continuité du texte.

Parallèlement, les phrases de deuxième paragraphe s'organisent de la même manière que les précédentes signalant toutefois, qu'il y a une rupture entre les deux parties du texte (1^{er} et 2^{ème} paragraphes) dans la mesure où le commencement du 2^{ème} paragraphe se donne un autre thème, celui de « Louis Pasteur » introduisant ainsi un nouveau thème. Ceci est justifié, bien sûr par le brisement du thème constant développé au premier paragraphe. Donc, en plaçant « Louis Pasteur » en tête de phrase, l'auteur en fait le thème qu'à son tour, est introduit progressivement par l'enchaînement d'une phrase à l'autre.

En somme, on pourrait conclure que les textes et/ou les extraits insérés dans le manuel scolaire ne dérogent pas au principe que le texte, désigné comme tel, doit assurer une certaine cohérence/cohésion dans sa progression et dans son équilibre.

« [...], la notion de texte désigne donc toute unité de production verbale véhiculant un message linguistique organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut dès lors être considérée comme l'unité communicative de rang supérieur »¹³².

2. 6. Texte et production écrite

Etant donné que l'activité de « la production écrite » constitue une phase finale de l'unité didactique et/ou de la séquence, l'élève, pour sa part, doit investir tous les faits de langue acquis précédemment dans le cadre d'une technique de réécriture ou de production textuelle relatif au modèle du texte étudié.

A travers des activités de difficulté progressive, l'élève, normalement, parviendra à connaître les mécanismes de l'élaboration d'un petit texte de façon à réinvestir les

¹³² J. P. Bronckart, *Activité langagière, texte et discours*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1996, p. 74.

prérequis déjà étudiés au cours de la progression séquentielle. Autrement dit, ce dernier moment de l'unité didactique qui est centré sur la production écrite est plus au moins dirigé dès le commencement de celle-ci dans la mesure où l'apprenant a appris comment approcher et analyser le texte donné comme modèle. Ceci signifie que l'apprenant peut à son tour être créatif.

Il va sans dire que cette activité de production ayant comme but final d'entraîner l'élève à réemployer les principales caractéristiques des textes étudiés à savoir la cohérence textuelle, les procédés linguistiques...etc, donnera une dynamique, à son texte produit et par conséquent son apprentissage.

Encore faut-il signaler que le passage progressif est proposé dans les manuels objets d'étude. Au début, certaines activités toujours catégorisées sous la classe « production écrite » ou « expression écrite » selon la terminologie propre au concepteur des manuels, sont proposées comme une phase préliminaire constituant ainsi une étape préparatoire à l'écrit en soi. A ce niveau, l'élève n'est pas invité à produire, directement, un court texte, mais, au contraire, le concepteur, sous forme de textes lacunaires, demande de combler les lacunes. En guise d'illustration nous citons l'exemple ci-dessous¹³³ où des passages au préalable ont été effacés.

Expression écrite

Complétez le texte suivant à partir des deux extraits de la nouvelle

A partir du moment où Stefanoil futle plus loin possible depour échapper à un destin funeste.

Cependant à sonil constata que et cela fit naître en lui l'obsession.

Et même au loin, ilStefanoet s'enrichit, néanmoins malgré, il décida de à la grande satisfaction de..... .

¹³³ Manuel de 1^{er} AS (série lettres) op, cit p. 169.

Donc, le concepteur par le biais des extraits déjà lus de la nouvelle « le K » propose de compléter le texte.

De surcroît, d'autres approches pour préparer l'élève à l'écrit sont manifestes comme par exemple, des activités qui demandent de mettre dans l'ordre un texte désordonné ou encore, le complètement d'un texte à l'aide des mots ou expressions donnés dans la liste.

Pour compléter l'unité didactique, on l'a déjà signalé, une production écrite proprement dite doit clôturer celle-ci. Pour ce faire, l'apprenant se prête à toutes sortes de production.

Par exemple : réécriture d'un genre de texte sous forme d'un autre genre. Tel est le cas proposé dans la phase « expression écrite » dans un manuel algérien :

Vous avez aimé ce poème pour les idées qu'il développe. Réécrivez-le sous forme de lettre à une personne de votre choix.

Mais pour mettre en relief le type de texte étudié comme modèle, une rédaction d'une même typologie textuelle s'avère primordiale pour mettre à profit les acquis des séances précédentes mais aussi pour vérifier l'appropriation et l'autonomie de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage.

Dés lors, « Rédigez un texte explicatif », « Rédigez un texte argumentatif », ..., sont autant de consignes qui dépendent du type de texte à exploiter. Pour étayer nos propos, nous citons :

Rédigez un court texte explicatif à l'aide des notes suivantes.

Qu'est ce que la marée noire ?

Définition : nappe de mazout, de pétrole sur la surface de la mer.

Causes : naufrage d'un pétrolier, fissure de la coque.

Conséquences : pollution des eaux, faune et flore touchées (oiseaux, poisson, algues).

Illustrations : L'Erika (1999) et le prestige (2002). Le cargo « Congar » échoué au large du mont Chenoua (Tipaza_ février 2003).

Mais cela n'empêche pas la présence de production que le concepteur nomme « production libre ». A ce niveau, l'objectif visé est les aptitudes à exprimer dans une forme correcte voire élégante. Bien sûr, ces critères relèvent d'un savoir-faire qu'il est possible de mettre en place ou encore d'améliorer.

Enfin, c'est à ces processus que l'apprenant devra être sensibilisé. Processus désignés généralement sous le terme « production écrite ».

2. 7. Texte, « savoir- savant » et transposition didactique

Comme le savoir se développe toujours en situation didactique par le biais du texte (littéraire ou non), par la bonne raison que c'est celui-ci qui est en jeu dans toute transposition didactique et que tout texte semble utiliser toute sorte de création linguistique qui possède de son système des règles phonologiques, syntaxiques, ... dans la mesure où la langue naturelle respecte un certain nombre de procédés portent essentiellement sur la forme des mots et leur sens, bien que ces procédés soient souvent liés.

De ce fait, le « savoir- savant » est transmis via le texte réalisé par une langue naturelle en milieu didactique. Cette situation engendre, dès lors, un savoir- savant arraché de son contexte issu de l'extérieur de la sphère didactique. C'est également la remarque faite par A. Petitjean quant à la « décontextualisation/ recontextualisation de ce savoir :

« Décontextualisation, c'est extraire un concept de sa logique originelle [...] pour le transformer en notions susceptibles d'un apprentissage spécialisée (recontextualisation) »¹³⁴.

Dans cette perspective, la « didactisation » du « savoir- savant » en classe de langue, va réunir un ensemble aussi riche que possible des méthodes et concepts des sciences du

¹³⁴ A. Petitjean, « La transposition didactique en Français », Pratiques, n° 97- 98, juin, 1998, p. 8.

langage et les théories des actes de langage en sont de bon exemple. En effet, le texte excelle dans la mise au point de méthodes efficaces empruntées principalement aux sciences du langage.

Rappelons que le texte, de par sa fonctionnalité, est doté d'un message, donc communicationnel. Non seulement, il communique des connaissances sur des référents en dehors de sa texture mais aussi, il dispense d'un savoir relatif à une méthode appliquant des procédures spécialisées pour faciliter son appréhension. Pour cette raison, le texte demeure un lieu privilégié où s'accroissent les savoirs.

Les textes insérés dans nos manuels, sont des exemples vivants pour étayer à juste titre nos propos. Pourquoi ? Parce que ces derniers sont porteurs de connaissances et d'informations de toutes sortes. Celles-ci sont d'ordre culturel, social, idéologique ...etc. Autrement dit, ce « savoir » déborde la texture du texte. Mais un autre savoir, qui adapte une perspective linguistique grâce à laquelle, on peut isoler les unités signifiantes, celles dépourvues de signification, est y figure. Ce savoir « conceptuel », si nous osons dire, relève du langage et auquel chaque concept est attaché à un sens particulier :

« Pour appréhender l'univers, le scientifique construit des systèmes de forme, élabore un langage spécifique au moyen de concepts. Le scientifique ne travaille pas sur des données brutes, mais sur des éléments d'information hiérarchisés et structurés par le moyen d'un travail de conceptualisation. Derrière la variété des apparences, derrière le flux des événements, il s'agit de mettre au jour des invariants, de faire apparaître des relations, d'isoler et de déterminer la valeur d'un certain nombre de paramètre. Le concept organise et éclaire les faits »¹³⁵.

Selon la même perspective, le texte est objet d'investigation par excellence des sciences qui explorent le sens. Celui-ci en utilisant les langues naturelles peut créer une pluralité de significations parce que :

¹³⁵ G. Vigner in G. Kahn, *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris, 1993, P. 41.

« Toute langue peut servir à toutes les fins linguistiquement pertinentes, alors que les autres système de signes sont restreints à des usages spécifiques. Ses langues sont aptes à former n'importe quelle signification [...]. Les langues peuvent donc être utilisées pour tout et en toute situation »¹³⁶.

Dés lors, le texte est au centre de l'étude des sciences humaines de point de vue linguistique voire sémiotique.

Toutefois, il faut signaler que l'approche du texte dépend de la théorie envisageant l'étude. Cela signifie que le savoir « transposé » applique les méthodes et procédures propres afin de revendiquer sa légitimité.

De ce qui a été dit précédemment, se dégage déjà la problématique de l'hétérogénéité des approches linguistiques et littéraires. Il reste à indiquer en quoi consiste leur diversité dans la pratique didactique.

Il s'agit d'une « transposition » de savoir- savants inégaux de ces approches et théories. Plus généralement, ce qui nous permet de reformuler de façon plus précise le terme « transposition » en contexte didactique, comme de prime abord pour la transposition des textes intégrés sous forme d'extraits, ou encore des textes authentiques intégraux mais entourés des éléments paratextuels. De même, le savoir revenant aux scientifiques est inséré sans qu'il y ait des références de source. Dans d'autres cas, le didacticien, pour raison de compréhension, emploie des concepts plus appropriés, ainsi, plus abordables en les substituant de ceux à l'auteur d'origine.

Rappelons, en revanche, que les savoirs- savants transposés dans le manuel scolaire sont le plus souvent relatifs aux sciences du langage (énonciation, narratologie...).

A la différence des autres sciences telles que la critique, la sociologie de la littérature, qui par leur champ d'investigation, à savoir le texte, dépassent sa texture pour ne prendre en

¹³⁶ J. P. Bronckart, *Théories du langage*, Mardaga, Bruxelles, 1977, P.160.

compte que des phénomènes relatifs à la société, l'individu, l'époque, les sciences du langage offrent à la didactique des langues de bons éléments heuristiques et enseignables dans une classe de langue.

Ces valeurs des sciences du langage s'apparentent aux types de liens entre les phénomènes linguistiques et la didactisation du français. C'est ainsi que nous enregistrons des traits en commun, comme l'étude de tel ou tel faits discursifs dans la théorie de l'énonciation, la typologie textuelle et son rapport avec les temps verbaux, certaines particularités qui tentent d'établir le lien entre descriptif et narratif, intéressant la didactique des langues et les sciences du langage à la fois.

Le didacticien œuvre pour la mise en œuvre de ces phénomènes linguistiques relevant des sciences du langage pour travailler ses objectifs. Celles-ci constituent un appoint important pour la concrétisation et la didactisation de ces savoirs savants. Le texte sert à discriminer les régularités linguistiques via les concepts transposés des théories notamment contemporaines en milieu didactique.

Enfin, le texte inséré dans le manuel scolaire demeure le tremplin, par excellence, pour favoriser l'application des concepts et méthodes dans des pratiques didactiques.

2. 8. Texte et théorie du récit et transposition didactique

En mobilisant tout ce que l'apprenant a appris sur la structure du récit, le didacticien transfère en didactique des langues la théorie du récit. Ce transfert correspond au mode d'organisation et d'agencement du récit au-delà des différentes approches et considérations mais qu'ont quand même influencé la théorie et la pratique didactique.

On l'a vu, certaines applications théoriques s'avèrent plus rentables que d'autres. De par sa fonction, le didacticien semble trouver ces modèles comme un espace fertile pour les appliquer dans un contexte ayant un aspect particulier : le contexte didactique.

La structure du récit, telle qu'elle se présente dans les manuels en question est manifeste sous forme d'un schéma à trois moments distincts : partie du texte narratif ; la situation de

déséquilibre relatif à transformation des actions ; et la situation finale ou le rétablissement de l'équilibre. Or, le didacticien algérien définit le schéma narratif comme suit ¹³⁷:

Faites le point

Le schéma narratif est constitué de cinq étapes :

La situation initiale qui donne le cadre général du récit (temps, lieu) ; et présente le (les) personnage(s) principal (aux) ; la perturbation qui déclenche les actions, le déroulement des actions, la résolution qui est le résultat des actions et enfin, la situation finale qui clôt le récit.

De cette définition on voit là, une conceptualisation propre à la sémiotique narrative et à la narratologie : des concepts comme « schéma », « narratif », « situation initiale », « situation finale ».

En effet, ce discours scientifique au schéma narratif est destiné aux apprenants afin de garder en mémoire les composants de ce schéma narratif et par conséquent son application au sein de la séquence envisageant l'étude du texte narratif. Ces applications sont de toute évidence des activités dans lesquelles l'apprenant réalise des tâches relatives à la structure et à l'analyse du récit. Bien évidemment, dans le discours didactique, il s'agit de texte ou extrait à caractère narratif. Mais la conception du didacticien emploie la notion « récit » et « texte » pour une même réalité linguistique. Peu importe, dans ce cas qui nous intéresse, est mis en relief le comment est transposé la théorie du récit et la sémiotique narrative en contexte didactique.

Ainsi, le manuel de 1^{ère} AS, par exemple, intègre dans sa progression un chapitre (chapitre 5) qui est consacré à l'étude de la nouvelle. Celle-ci est un genre qui accentue toutes les particularités du récit. Cette nouvelle ayant, comme titre « le K » de D. Buzzati est partagée en quatre séquences narratives, chacune représente une étape dans la progression de l'action. C'est la raison pour laquelle, l'étude doit souligner le cheminement des événements, revenir à chaque fois sur les séquences lues antérieurement.

¹³⁷ Manuel scolaire de 1^{ère} AS (série lettres), *op. cit.*, 156.

Pour le premier extrait, le didacticien mettra l'accent sur l'organisation du récit, donc, travailler le schéma narratif. Sous forme d'un tableau, l'apprenant est invité à le compléter¹³⁸. Déterminez les parties du récit en complétant le tableau suivant :

	De.....à	Contenus	Résumé du contenu
Situation initiale			
Déroulement des évènements		Perturbation Actions	
Situation finale		Résolution	

De même, et pour mener à terme la transposition didactique de la théorie du récit, le didacticien s'enchaîne dans son étude à employer des concepts scientifiques pour déterminer les « actants » et « les forces agissantes », sauvegardant ainsi la conceptualisation sémiotique de la narratologie même si elle paraît trop savante. Peut-être, selon nous, le didacticien vise l'imprégnation de ces concepts afin que l'apprenant puisse les approprier et les assimiler dans leur contexte d'origine. Ainsi, les termes « forces agissantes » et « les actants » sont utilisés dans une consigne par le didacticien algérien « Relevez toutes les forces agissantes dans cet extrait (les actants) ».

D'ailleurs, d'autres contributions narratologiques sont présentes tels que la « focalisation », « le schéma actanciel ».... Ceci signifie que le recours à la narratologie est d'un grand apport de par sa fonctionnalité à analyser les récits. S'appuyant sur ces acquis narratologiques, le didacticien interroge toutes les particularités du récit via le texte narratif.

Conclusion

Le texte imprimé reste le medium par excellence à transmettre des savoir- savants et qui porte les traces d'une transposition didactique possible en classe de langue.

¹³⁸ Manuel scolaire de 1^{re} AS (série lettres), *op, cit.*

Aussi, des savoir- savants sont communiqués aux apprenants par le biais du texte. Ces savoirs sont le plus souvent empruntés aux sciences du langage qui par leur nature s'apprêtent à une étude identique à celle de la théorie didactique des langues. Ceci explique le recours sans cesse des didacticiens à la narratologie et à la sémiotique du récit notamment pour questionner un type de texte comme le narratif.

Chapitre 3

Texte et mécanismes de prise en charge énonciative en contexte didactique

Préambule

Pour dépasser le problème inhérent à l'étude du texte à partir des faits linguistiques, la linguistique contemporaine a mis en relief d'autres critères afin de dépasser la structure simple de la phrase.

En effet, l'énonciation comporte des indices qui témoignent de la façon dont l'énonciateur s'approprie la langue et ses différentes positions par rapport à son interlocuteur.

L'énonciation didactique ne fait pas l'exception car elle se déroule dans un lieu et un moment institutionnels marquant la position des participants dans cette énonciation. Mais d'autres paramètres jalonnent l'énonciation didactique. Ce présent chapitre d'ailleurs passera en revue ces paramètres qui entrent en jeu dans ce que nous désignons par « énonciation didactique »

3. 1 Texte et notion d'énonciation

Comme tout texte ordinaire, le texte inséré dans les manuels scolaires est un énoncé écrit et reçu après coup. Pourtant, il n'est pas en rapport direct avec ses protagonistes, à savoir l'énonciateur et le destinataire. D'autre part la linguistique contemporaine avec les travaux de Benveniste a montré la possibilité de dépasser le cadre de simple étude de faits de langue, à ne s'intéresser qu'à la forme mais à rechercher les « traces » de l'énonciation incluses, elles même, dans l'énoncé.

En effet, l'énonciation, qui est par définition « *la mise en fonctionnement de la langue pour un acte individuel d'utilisation* »¹³⁹ se dote de certains moyens formels. De ce fait elle est l'acte qui produit l'énoncé. A l'intérieur de celui-ci, se trouvent les traces du procès d'énonciation. Ces traces sont, de toute évidence, multiples du point de vue de sa manifestation, l'énonciation est :

*« Une phénomène complexe qui témoigne de la façon dont le sujet parlant "s'approprie la langue" pour l'organiser en discours. Et dans ce processus d'appropriation le sujet parlant est amené à se situer par rapport à son interlocuteur, par rapport au monde qui l'entoure, et par rapport à ce qu'il dit »*¹⁴⁰.

De ce fait, le texte a un auteur, une énonciation proprement dite. Pour mieux faire entendre ce qu'est un auteur d'un texte, nous citons M. Bakhtine :

*« Tout texte a un sujet, un auteur [...]. Formes, des aspects et des sous aspects que prendra l'acte d'auteur. Une étude linguistique peut, jusqu'à certain point, s'en abstraire complètement. Analyse d'un texte près comme modèle (modèle du raisonnement, du syllogisme en logique, de la proposition en grammaire, de la « communication » en linguistique, etc....). [...] dans tous ces cas, on a des types particuliers d'auteurs faisant d'exemples expérimentateurs qui en répondant de façon particulière (on a aussi un second sujet. Celui qui aurait pu dire ainsi) »*¹⁴¹

Donc, tous produits (des énonces modèles) ont des propriétaires du dire pour reprendre l'expression de Todorov, des auteurs. C'est le cas dans la communication didactique qui fait l'objet d'analyse minutieuse.

3. 2. Auteur et situation d'énonciation didactique

Considérer l'auteur du manuel comme un énonciateur pose un certain nombre de problèmes car en contexte didactique plusieurs auteurs sont présents. Présents,

¹³⁹ E. Benveniste, *Problème de linguistique textuelle 2*, Gallimard, Paris, 1974, p.80.

¹⁴⁰ P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 1992, p. 572.

¹⁴¹ M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, p. 312.

exclusivement par les traces de leur énonciation. Ainsi, voit-on classer, dans une même catégorisation : les auteurs-concepteurs, les auteurs des textes (extrait), et les apprenants.

3. 2. 1. Auteur- concepteur comme énonciateur

Comme déictiques apparents dans la langue, ceux qui renvoient aux auteurs concepteurs se manifestent de manière directe par l'utilisation de certains procès linguistiques (éléments appartenant à la langue) : pronoms personnels de la première personne du pluriel « nous », temps des verbes...etc. Cela explique également que ces traces énonciatives impliquant l'auteur concepteur ne peuvent être interprétées que par rapport à la situation d'énonciation didactique. De la même manière, le « je », première personne, peut se trouver en « position » d'énonciation dans notre cas.

Toutefois, nous pourrions tenter d'opposer le « nous » constituant le pluriel de « je » au « nous » qui interpelle un individu unique, il s'agit de « nous » dit traditionnellement « de majesté ». Dans la situation d'énonciation didactique, le « nous » est le déterminant qui renvoie le plus souvent au(x) auteur(s) concepteur(s), bien évidemment hormis cette évidence les auteurs des textes (extraits) authentiques inclus dans l'aire scripturale des manuels objets d'analyse. En guise d'illustration, nous citons le manuel du français de 1^{ère} AS (série lettres) dans lequel les auteurs concepteurs interpellent les utilisateurs (apprenants) en employant le "vous" « *vous avez sans doute remarqué que l'on ne s'adresse pas à vous en disant "tu" parce que nous considérons que vous n'êtes plus un (e) enfant, vous êtes en voie de devenir un (e) adulte responsable* »¹⁴². Dans cette situation d'énonciation, le "nous" désignant l'ensemble des auteurs concepteurs est absent. On ne peut, à cet effet, dire qu'il s'agisse d'un "discours direct", l'auteur, certes, a produit l'énoncé et est responsable des propos mais l'énonciateur n'existe pas dans la situation d'énonciation. Une même remarque, dans ce même contexte, les auteurs s'expriment par le pronom indéfini "on". Il s'agit là de l'une des traces marquant le discours didactique. L'énonciateur, de l'extrait pris

¹⁴² Manuel du français de 1^{re} AS (série lettres), *op, cit*, p. 2.

en exemple, manifeste sa présence, aussi, par l'emploi du vocabulaire mélioratif « adulte » par opposition à « enfant ».

L'auteur- concepteur est aussi présent dans l'acte d'énonciation par le biais des paratextes didactiques notamment, le questionnaire et le texte « didactisé ».

Le questionnaire, de par sa fonctionnalité et sa position, est censé renforcer la compréhension du texte ou de l'extrait, et met en situation d'énonciation. L'auteur concepteur conçoit des questions en utilisant des actes de langage qui marquent sa présence : tel est le cas de l'emploi de l'impératif qui nécessite l'existence et la présence d'un destinataire. Or le cas échéant, le récepteur et l'énonciateur sont en décalage l'un par rapport à l'autre.

Généralement, l'énonciateur est absent de cette situation énonciative didactique :

« Réservé à quelques valeurs illocutoires comme l'ordre, le conseil, et, l'impératif suppose la mise en présence direct de l'énonciateur et de l'allocutaire à travers d'un acte d'énonciation par lequel le premier cherche à agir immédiatement sur le second [...] »¹⁴³.

Ainsi, dans les exemples suivants, l'auteur concepteur se manifeste dans l'acte d'énonciation par les temps verbaux, en particulier l'impératif :

- « Lisez le texte et surlignez les termes et expressions qui expriment l'idée de « réchauffement ».
- « Relevez la définition de l' « effet de serre » donnée par les auteurs ».
- « Définissez la situation d'énonciation ».

Parallèlement, d'autres marques linguistiques par exemple, les démonstratifs, font partie de cette situation d'énonciation :

¹⁴³ D. Maingueneau, *L'énonciation en linguistique française*, Hachette supérieur, Paris, 1994, p. 55.

« Le démonstratif a pour fonction de désigner un être physique qui se trouve dans l'environnement des deux interlocuteurs. Il est donc visible pour ceux-ci [...]. (Les linguistes parlent de la valeur déictique, ou ostensive du démonstratif) »¹⁴⁴.

Ainsi, « ce » dans « qui parle dans ce texte ? » est anaphore et s'accompagne nécessairement d'une situation spatio-temporelle. Or, l'énonciateur nous prive de sa présence. De même la désignation du « texte » par l'antécédent « ce » sera plus ou moins précise dans le référent mentionné dans le contexte. Il s'agit bien évidemment d'un texte matérialisé dans le continuum graphique.

En somme, il se peut que l'énonciateur ne soit exprimé par aucun indice et que l'organisation d'ensemble de l'acte d'énonciation témoigne d'une énonciation particulière de l'énonciateur.

3. 2. 2. Auteur du texte ou extrait comme énonciateur

En dépit de certaines apparences, le concepteur du manuel scolaire n'est pas l'unique énonciateur en communication didactique, même si son nom est mentionné sur la première page de couverture. Comme cela a été montré précédemment, la présence des textes ou extraits insérés dans le manuel scolaire précédés par le nom du créateur (écrivain) signale la présence d'autres énonciateurs, cet auteur n'est présent dans la situation d'énonciation que par son produit. De même, à l'intérieur de son texte, il n'est pas le seul à pouvoir dire « je ». Les personnages et par le biais de la narration énoncent du discours direct. Pour cette même raison, ils se posent responsables de leur « énonciations » :

« La position de l'auteur [...] par rapport aux énonciations de ses personnages est très différente. Certes, c'est bien l'auteur qui est responsable de tous leurs propos, comme dans un roman, mais les sujets qui prennent la parole ne sont pas des non personnes dont les énonciations seraient contingentes (beaucoup de personnages de romans ne sont jamais des « locuteurs » : ils n'existent que dans leurs discours) »¹⁴⁵.

¹⁴⁴ P. Charaudeau, *op. cit.*, p. 221.

¹⁴⁵ D. Maingueneau, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Dunod, Paris, 1993. p.79.

Ce que l'on peut retenir : les deux énonciateurs (concepteur et auteur) sont absents dans le « ici » et « maintenant » en contexte didactique et présents par leurs énoncés dans le manuel scolaire.

A ce point, il faudrait remarquer que l'un des problèmes majeur que rencontrent les apprenants en classe de langue est sans réserve, l'activité servant à retrouver le qui Le où et le quand d'un fait divers. Nos jeunes apprenants avec un niveau de langue médiocre confondent sans cesse, le « qui » du journaliste à celui du « personnage » du texte.

Ce qui revient à dire que l'apprenant est confronté à une interprétation complexe, une interprétation qui doit désambiguïser, et dévoiler l'énonciateur de l'énonciation. Or, le manuel de 1^{er} AS (série sciences) nous fait la démonstration et nous présente des exemples vivants à ce propos.

3. 2. 3. L'apprenant comme destinataire

La problématique de la situation d'énonciation didactique permet également de traiter des phénomènes aussi importants que l'énonciateur. Le destinataire (récepteur) fait traditionnellement partie de la situation d'énonciation.

En effet, l'apprenant destinataire reçoit les produits textuels qu'émet l'énonciateur en contexte didactique dans un temps et espace qui ne coïncident guère avec le temps et l'espace de la situation d'énonciation de l'énonciateur :

« De manière générale, toute communication est fragile, puisque le récepteur ne partage pas la situation d'énonciation du locuteur. On atteint un paroxysme avec les textes [...], qui touchent des publics indéterminés dans le temps comme dans l'espace. Certes, quand ils élaborent leurs textes, les auteurs doivent bien avoir à l'esprit un certain type de public.

[...], que l'œuvre puisse circuler en des temps et des lieux forts éloignés de ceux de leur production. Cette « décontextualisation » est le corrélat de l'ambiguïté de l'œuvre [...] »¹⁴⁶.

Dans la situation d'énonciation en classe, l'apprenant destinataire est interpellé par le pronom personnel « vous » et à travers l'emploi de l'impératif qui doit, ordinairement être suivi d'une réponse puisqu'il s'agit de question que l'auteur concepteur étant l'énonciateur a proposé instaurant, ainsi, un semblant de situation d'énonciation en classe non achevée.

Pourtant, l'enseignant, c'est le cas le plus fréquent dans un cours de langue s'approprie les paroles de l'énonciateur concepteur par le biais des paratextes en particulier, le questionnaire. Ceci incite un double travail de la part de l'apprenant- destinataire : doit-il interpréter les propos du concepteur énonciateur ? Ou ceux de l'enseignant ayant un certain statut et position particuliers au sein de la situation d'énonciation didactique ? Ce dispositif repose essentiellement sur l'absence de l'énonciateur alors que l'enseignant prend en charge les propos.

A ceci, il faut dire que le concepteur énonciateur n'est pas le seul et unique engagé dans la situation d'énonciation en classe de langue mais aussi il est à rajouter les auteurs des textes ou extraits insérés dans le manuel scolaire donc :

« L'auteur du manuel scolaire est-il le garant de la qualité descriptive de ce qu'il produit ? Dans la réalisation de son ouvrage, sa responsabilité est engagée pour une part moins importante qu'il n'y paraît. Un auteur de manuel scolaire n'est pas un auteur au même titre qu'un romancier. Il n'est que l'un des acteurs engagés dans la conception et la fabrication d'un outil d'enseignement »¹⁴⁷.

3. 3. Relation du concepteur énonciateur à l'apprenant destinataire

A la différence du manuel scolaire du FLE, l'énonciateur énonce « sa position » par rapport à son destinataire dans le même instant et même lieu. Ceci relève de la situation

¹⁴⁶ D. Maingueneau, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Dunod, Paris, 1990, p. 27.

¹⁴⁷ G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1995, p. 45.

d'énonciation. Or, les manuels des élèves se forment autrement car l'un des protagonistes étant absent de la situation et que sa présence est manifeste uniquement par son produit textuel. Alors que :

« Tout énoncé avant d'être ce fragment de langue naturelle que le linguiste s'efforce d'analyser, est le produit d'un évènement unique, son énonciation, qui suppose un énonciateur, un destinataire, un moment et un lieu particuliers. Cet ensemble d'éléments définit la situation d'énonciation »¹⁴⁸.

Mais, l'énonciation didactique échappe à la règle commune. Il convient donc de parler de l'auteur physique de l'énonciateur ce qui ne permet pas l'échange entre ceux-ci. En revanche, le concepteur- énonciateur assume un comportement discursif que doit réaliser l'apprenant- destinataire. Evidemment, dans une énonciation didactique, ce concepteur détient un certain nombre de rôles. En effet, il questionne, *« quels sont vos points de vue sur cette question ? », « Dans quel paragraphe l'énonciateur a-t-il utilisé plusieurs types de phrases ? », « Que représente « il » dans le troisième paragraphe ? »¹⁴⁹* ; il explique *« un texte argumentatif a pour visée de convaincre ou de persuader le destinataire »¹⁵⁰* ou encore *« un exposé oral est constitué de petites séquences de trois minutes environ chacune »¹⁵¹* ; il donne des consignes et enfin il évalue.

Dès lors, le concepteur énonciateur s'énonce en « position de supériorité » par rapport à l'apprenant destinataire.

Il agit sur le destinataire. Celui-ci est appelé à répondre et/ou à réagir. Le concepteur s'impose dans son acte d'énonciation par l'acte de langage, par les traces linguistiques, notamment en paratextes : les interrogations, les impératifs, les temps ayant un aspect injonctif (infinitif, futur et impératif). Tous ces aspects imposent une réaction de la part de l'apprenant destinataire, impose une réponse. A ce propos M. Weinrich souligne la réaction à entretenir vis-à-vis du temps comme l'impératif :

¹⁴⁸ D. Maingueneau, *op, cit*, p. 1.

¹⁴⁹ Manuel scolaire de 1^{re} AS (série sciences), *op, cit*, p. 86.

¹⁵⁰ *Ibid*, p. 100.

¹⁵¹ *Ibid*, p. 80.

« [...], en parlant des temps verbaux, qu'il faut regarder les signes du langage tous les signes – comme des instructions données à l'auditeur/lecteur par le locuteur/ auteur. En ce qui concerne les morphèmes de la grammaire, ces signes instruisent l'auditeur/lecteur sur la façon dont il doit concevoir le texte reçu pour pouvoir le décoder selon l'intention du locuteur/auteur. Or, les morphèmes de l'impératif vont bien plus loin. Ils ne demandent au récepteur qu'il ne se borne pas justement à décoder le texte, mais que, guidé par les injonctions du texte, il passe à l'action, c'est-à-dire qu'il change les données de la situation. Dans cette distribution des rôles où le locuteur veut qu'une action soit exécutée et où l'auditeur doit l'exécuter »¹⁵².

Certes, le concepteur- énonciateur est par excellence le dépositaire et le légitime du savoir et du savoir- faire, en contexte didactique, mais il se prive de percevoir des réactions ou des réponses immédiatement. Parce qu'il est absent de la situation d'énonciation et, par voie de conséquence, il ne peut que l'imaginer. En d'autres termes, ces réactions et réponses ne sont que des attentes.

3. 3. 1. Concepteur énonciateur et image de l'apprenant destinataire

La sélection des textes (ou extraits) dans les manuels étudiés est certainement révélatrice d'une image visée explicitement ou implicitement par le concepteur.

Ce choix met en jeu certains paramètres qui permettent le bon fonctionnement du texte. En effet, le choix des textes à insérer dans le manuel de l'apprenant obéit à des buts souvent sous-jacents. De ce fait, les textes proposés par le concepteur se construisent à partir de l'image qu'il a de son destinataire. Pour cette même raison, il doit nécessairement tenir compte de la structure mentale de l'élève et de ses connaissances, de son âge, de ses valeurs, de ses compétences linguistiques ...etc.

Dans cette perspective, le concepteur- énonciateur didactise et transpose un savoir- savant par le biais des textes qui, à l'origine, n'étaient pas conçus pour être une matérialité

¹⁵² H. Weinrich, « Les temps et les personnes », Poétique, n° 39, Septembre, 1979, p. 342.

didactique. Il s'approprie le texte même littéraire en français où l'apprenant destinataire peut facilement appréhender le message. Eventuellement, pour arriver à ces fins, il intervient parfois dans le texte dans la mesure où certaines séquences sont supprimées comme il peut combiner voire superposer ses intentions à celles de l'auteur d'origine. Dès lors, le concepteur prévoit des attentes préalables. Ceci-ci rend l'apprenant en un lecteur abstrait.

Ainsi, le choix d'un texte comme celui proposé dans un manuel algérien et ayant comme titre didactique « la terre et l'eau douce » est de toute évidence pour travailler les finalités du didacticien. Ce texte a une visée explicative (le lieu- cause- conséquence) et est présent de façon explicite, (par exemple « étant stockés », « finalement »). A ce niveau, l'apprenant doit être en mesure de reconnaître les différentes manières d'exprimer ces liens logiques.

De surcroît, faire remarquer la structure logique que l'on retrouve au niveau des articulateurs « mais », « donc », ainsi que « toutefois », « finalement », « aussi » intégrés à l'intérieur des paragraphes constituant le texte .

3. 4. Concepteur énonciateur et intention communicative.

Nous avons vu précédemment la relation entre les protagonistes de l'énonciation didactique. Nous nous pencherons ici sur les intentions communicatives.

Avant cela, il est utile de faire remarquer que l'énonciateur, à travers la production de son texte vise une intention. Celle-ci constitue l'un des facteurs essentiels pour appréhender le texte. A ce propos M. Bakhtine dit : « Deux facteurs déterminent un texte et en font un énoncé : le dessein [...] »¹⁵³. Cette même conception est avancée par F. Renacati « Un acte illocutionnaire n'est accompli, [...] que si l'auditeur reconnaît l'intention qu'a le locuteur d'accomplir cet acte et non un autre »¹⁵⁴.

¹⁵³ M. Bakhtine, *op, cit*, p. 132.

¹⁵⁴ F. Renacati, *les énoncés performatifs*, Ed Minuit, Paris, 1981, p.42.

Telle qu'elle a été définie dans les programmes, la lecture analytique est un savoir-faire indispensable à faire acquérir aux élèves. Apprendre à analyser les textes permettra non seulement de dégager la structuration et l'organisation des idées directrices constituant le texte mais aussi faire découvrir les intentions du scripteur. Pour ce faire, il faut s'interroger sur les faits de langue que celui-ci a investi dans son discours. De même, l'opportunité des formes de discours coïncide avec les intentions envisagées.

Le concepteur-énonciateur énonce des savoir-faire à travers la «représentation» qu'il a des apprenants, or, cette représentation peut trahir ses intentions.

En effet, et par la problématique inhérente aux intentions, l'énonciateur didactise un nombre considérable de textes ou (extraits) qui d'origine, leur but premier n'était pas de figurer dans les manuels scolaires, et les manuels objets d'étude font la preuve. De plus, pour travailler ses objectifs, le concepteur-énonciateur élabore des textes, des chapeaux, des questionnaires...etc. qui vont en corrélation directe ou indirecte avec les intentions didactiques visées en premier lieu par l'institution scolaire. Entre autres, la sélection des textes ou extraits insérés dans les manuels du FLE n'est pas gratuite. Elle répond majoritairement aux objectifs définis et constitue ainsi un bon support pour faire percevoir les intentions de l'énonciateur. Toutefois, le problème rencontré se pose réellement quand-il s'agit des textes « authentiques » ayant une certaine longueur dans le continuum graphique. Il semble que l'intention assignée à ces textes risque d'être écartée, notamment s'il s'agit des textes marqués littérairement.

Cela dit, les intentions de l'énonciateur-concepteur peuvent ou non coïncider avec celle de l'auteur énonciateur. Paradoxalement les intentions didactiques doivent, par leur nature, être transparentes et explicites de façon à les pouvoir dégager sans peine d'interprétation. Celles-ci se dévoilent par la lecture plurielle de ces textes ou extraits littéraires.

Encore faut-il souligner que la réception du texte notamment littéraire pose un problème lors de l'interprétation, parce que celui-ci est reçu après coup et est arraché de son contexte d'origine. Ceci a pour effet, de créer un «malentendu» selon G. Vigner :

«Le malentendu est donc au cœur de la communication. Produire un texte écrit, ce sera formuler une hypothèse sur les conditions de réception et d'appréciation du message que l'on souhaite transmettre. Lire un texte écrit consistera à s'interroger sur le sens exact du message que l'on reçoit, sur les intentions de son auteur. La communication écrite ne fera donc que mettre en relation deux incertitudes. Celle du scripteur quant aux réactions et au comportement de son lecteur et celle du lecteur relative aux intentions du scripteur »¹⁵⁵.

Dans cette même perspective, l'apprenant destinataire (à qui s'adresse l'énonciateur) pour sa part, a une vision du texte conçu qui, parfois ne coïncide pas tout à fait avec celle du scripteur. L'apprenant comme lecteur peut s'abstraire de son idéologie, son vécu, son expérience, sa culture...etc. Or, la lecture en contexte didactique se veut une lecture relativement apparente. De ce fait, le concepteur énonciateur réduit le champ d'interprétation plurielle en réduisant la polysémie des formes linguistiques susceptibles d'augmenter cette dernière. Encore, l'interprétation plurielle ne permet pas de saisir clairement ce phénomène de l'intention communicative comme un tout qui correspond à l'intention de l'énonciateur. Celui-ci, plus ou moins conscient des contraintes didactiques, utilise certains faits de langue qu'il organise et ordonne dans son discours en faveur de ses intentions et ses attentes.

Ainsi, pour obtenir que son destinataire exécute une action, le concepteur énonciateur transpose des savoirs scientifiques à des *savoir-faire* enseignables en contexte didactique. D'ailleurs, c'est pour cette raison, nous pouvons dire, avons- nous déjà remarqué, que l'énonciateur préfère les «modalités pragmatiques» pour les intentions à fonction didactique comme le souligne S. Moirand :

« Il semblait en premier lieu que les textes à « fonction didactique » privilégient les modalités pragmatiques (traces d'actes à valeur illocutoire) tels que recommander, suggérer, mettre en garde... par exemple [...]»¹⁵⁶.

¹⁵⁵ G. Vigner, *lire : du texte en sens (élément pour un apprentissage et un enseignant de la lecture)*. Cle international, Paris, 1979, p. 12.

¹⁵⁶ S. Moirand, *op, cit*, p. 16.

« En d'autres termes, l'énonciateur organise son discours en fonction de ses intentions, de sa propre identité, de l'image que l'on a de son interlocuteur, et de ce qui a été déjà dit »¹⁵⁷.

De ce fait, le concepteur énonciateur en transposant le texte de l'auteur littéraire en contexte didactique, peut marginaliser ou écarter les « intentions littéraires » pour s'approprier et imprégner ses propres « intentions didactiques », d'où le recours à l'effacement de certaines séquences d'un texte qui sera par la suite déterminé par la mention « d'après ». Comme, il peut superposer ses intentions aux intentions de l'auteur littéraire tel est le cas, en général des fables de la Fontaine insérées dans les manuels des élèves pour la fonction et l'intention moralisante que leur assigne le fabuliste. Dans ce cas, les intentions de l'auteur littéraire (de la Fontaine) se superposent avec celle du didacticien. Cela étant, ce dernier n'a pas besoin de modifier et/ ou de transposer didactiquement cette fable, qui est comme tout texte reproduisant le système de la langue, pour survaloriser ses propres intentions à visée didactique.

3. 5. Enonciation et manuel scolaire

Les nouveaux manuels se démarquent des précédents à plusieurs points de vue. Qu'il s'agisse de forme ou de contenu, ces manuels illustrent une position des contenus linguistiques à enseigner aux apprenants. C'est une confrontation à la logique énonciative.

En effet, le concepteur énonciateur, pour une étude productive de la langue, vise nécessairement à étudier les formes discursives car il faut rappeler que lorsqu'on produit un énoncé, on manifeste un certain comportement vis-à-vis du destinataire. Les manuels en question vont mettre en évidence la compréhension et l'interprétation du texte ou l'extrait ne repose plus sur un point de vue sémantique seulement, mais aussi pragmatique. Cette remarque peut être généralisée à tout apprentissage de langue. A juste titre Renacati rappelle : *« Tant qu'on ne sait pas si tel énonce, est par exemple, un conseil ou une menace, tant qu'on ne sait pas comment il doit être pris, il est évident qu'on n'accède pas à son sens*

¹⁵⁷ P. Charaudeau, *op, cit*, p. 643.

global, qu'une partie de sa signification nous échappe, même si on comprend parfaitement la signification de la phrase énoncée »¹⁵⁸.

La démarche proposée dans ces manuels favorise l'apprentissage de la langue par des activités écrites et /ou orales. Celles-ci décloisonnent les divers aspects à prendre en compte lors de cet apprentissage, l'organisation textuelle, la grammaire et les aspects liés à la situation d'énonciation.

La redéfinition de ces nouveaux objectifs a engendré l'emploi systématique des termes qui renvoient à cette nouvelle approche : ces termes sont essentiellement « énonciation » (comparez les deux lettres écrites par la même personne au niveau des marques de l'énonciation) ; « situation d'énonciation » (pourquoi l'auteur raconte t-il cette histoire ? Quelle est la situation d'énonciation ?) ; « Énonciation » (Relevez les éléments qui montrent l'implication de l'énonciateur dans son texte) et bien d'autres signes désignant l'ouverture sur ce type d'étude afin de familiariser les jeunes lycéens avec la notion « d'énonciation ». Qui facilite l'interprétation du texte à approcher.

Cependant, dans la perspective didactique, qui est la nôtre ici, nous comprenons pourquoi l'énonciation didactique est explicite. Son utilité réside dans sa « compréhensibilité » auprès de l'apprenant destinataire. Cette énonciation est plus manifeste dans les paratextes, en particulier, questionnaire et chapeau, or, chaque énonciation comporte des faits stylistiques propres à son énonciateur.

3. 5. 1. Énonciation et type de textes

A travers la mise en forme d'un type de textes bien précis, l'énonciateur ancre son énonciation. En effet, le texte est toujours composite de par son organisation et dépend de la situation de communication dans laquelle et pour laquelle, il a été conçu. Ceci implique l'utilisation de certains ordres « d'organisation du discours » qui entrent en jeu pour

¹⁵⁸ Renacati in C.Kerbrat – Orecchioni, *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 1993, p. 216.

l'élaboration de tel ou tel type de texte. Il s'agit donc, d'un phénomène qui déborde le cadre des mots à sélectionner spécifiquement pour un type de texte. Évidemment, dans un texte parfois se trouvent intimement mêlés plusieurs modes d'organisation mais pratiquement, cela n'empêche pas de dire, que chacun a sa propre spécificité.

Ainsi, s'agissant du type de texte, en contexte didactique, la situation sera définie comme un processus d'explication qui, pour ce faire, utilise des catégories de langue mises en place par cette situation. Dans ce contexte, le didacticien propose à l'apprenant des savoirs et savoir-faire par le biais de la typologie textuelle incluse dans les manuels en tant que textes supports de base.

3. 6. Pour analyser le texte selon l'énonciation en contexte didactique

L'objectif de cette étape est de formuler un certain nombre de procédés quant à l'analyse des textes insérés dans les manuels selon l'énonciation. Nous aborderons le texte en usant des catégories ayant traits à l'énonciation.

Rappelons, toutefois, que l'analyse envisagée ne peut en aucun cas s'agir d'une « recette » à appliquer mais il s'agit bien des instruments que nous proposons sans trop baser sur une démarche théorique quelconque. Notre analyse comportera des étapes que l'apprenant peut interroger en classe de langue. Ces étapes sont tirées des manuels des élèves et sont questionnées par le didacticien, en particulier en phase intitulée « lecture analytique ». A ce niveau, des questions s'interrogent sur l'énonciateur (qui est l'énonciateur ?) ; le destinataire (quelles sont les marques du destinataire ?) et bien d'autres interrogations portant sur l'énonciation. Signalons, aussi, que les étapes de notre analyse ne sont pas liées entre elles, mais ont été, ici, rassemblées pour les besoins de l'étude.

Pour mener à terme notre analyse, bien évidemment, notre grille d'analyse comportera les phases suivantes :

Les marques de l'énonciation mettant en relation, en premier lieu, un énonciateur (celui qui énonce) et un destinataire (celui à qui est adressé le message). Pour ce faire, nous approcherons les marques de la personne, les modalisations qui positionnent l'énonciateur vis-à-vis de son destinataire « la modalisation ne constitue [...] *qu'une partie du phénomène de l'énonciation, mais elle en constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitier ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur* [...] »¹⁵⁹. Les marques de modalisation se manifestent dans les adverbes modalisateurs, dans les verbes exprimant l'attitude de l'énonciateur et dans le vocabulaire appréciatif.

On se souviendra davantage que l'acte d'énonciation met en place un moment d'énonciation et un lieu qui détermine la situation d'énonciation, l'énonciateur et le destinataire. Dans le texte, ces éléments sont repérables grâce aux indices spatio- temporels et à l'emploi de certains temps et modes verbaux. Il reste maintenant à montrer que d'autres procédés sont à prendre en compte lors d'une analyse plus au moins minutieuse de l'énonciation comme par exemple le discours rapporté, les registres du discours, ...etc. Mais, avons- nous déjà signalé : notre étude s'organise en contexte didactique. Ce qui fait que nous ne mettrons en relief que les éléments attribués par le didacticien et l'institution scolaire. En fin, il s'agit surtout d'étudier les marques d'énonciations telles qu'elles se présentent dans les textes ou extraits inclus dans les manuels du FLE du secondaire algérien.

Tout d'abord, remarquons que la présence des protagonistes, à savoir l'énonciateur et le destinataire ne se manifeste pas de la même manière dans les textes servant d'exemples : Par exemple, dans un poème, tiré d'un manuel, intitulé « Demain, dès l'aube » (voir annexe p 317) écrit par Victor Hugo, la présence de l'énonciateur et du destinataire est fortement marqué : pronoms de la première et de la deuxième personne. Mais la situation d'énonciation ne nous permet pas d'identifier la nature de Léopoldine et de

¹⁵⁹ P. Charaudeau, *op, cit*, p. 572.

savoir que cette situation d'énonciation a cela de particulier que le « tu » destinataire est mort.

Contrairement au texte pris en exemple précédent, « Dans ma maison » (voir annexe p312) à son poète Jacques Prévert, qui utilise le « je » pour s'adresser à une femme interpellée par « vous », cette interprétation est faite d'après l'accord dans le vers « je vous ai attendue », or, l'emploi de « vous » dans la deuxième partie délimitée par un saut de ligne supplémentaire signalant ainsi deux niveaux de la pensée, est flou dans la mesure où on peut facilement le remplacer par « nous », ou encore par « on » pour parler du genre humain ceci est expliqué par l'utilisation de « on » dans le vers « on ne peut pas danser sans eux ».

Un autre exemple : un texte littéraire ayant comme titre « à la claire fontaine » (voir annexe p316) tiré toujours d'un manuel algérien dans lequel l'énonciateur est indéfini parce qu'il s'agit de ce qui est l'équivalent sémantique de toutes les mamans, « conseille la maman » expression employée dans ce texte. D'ailleurs c'est en ce sens que les paroles reprises par le narrateur ne sont et ne peuvent pas être assignées à une personne définie et particulière.

Ensuite, et pour mieux investir les modalisations nous prenons comme exemple, des textes constituant des lettres personnelles insérés dans les pages 85, 87, et 89 du manuel de 1^{re} AS de la série lettres. En effet, nous nous contenterons de mettre l'accent ici sur les modalités très présentes. D'une part, nous remarquons l'emploi de certaines expressions de l'affectivité matérialisées par exemple par les surnoms exprimant la tendresse (ton Jeannot, ta petite maman, notre miracle secret), les adjectifs (l'âme fraîche, fleuve tranquille); les verbes donnés pour exprimer un sentiment, mais aussi par l'emploi des points d'exclamation, et des interjections. D'autre part, une autre modalité plus ou moins évaluative marquée également par l'emploi des noms à sens péjoratif (images fugitives) des verbes exprimant un opinion et un jugement. Dans un autre texte qui se révèle comme dialogue visant à recueillir de l'information nous montre éventuellement que certaines questions telle que « pourriez-vous revenir à vos débuts ? » visent à agir sur le destinataire

et à obtenir un certain comportement. Rajoutons encore qu'une catégorie de questions se proposent de maintenir le contact et l'intérêt portés vis-à-vis de l'autre : « Et alors ? », « Pourquoi n'êtes vous pas resté en ville alors ? ».

D'autres textes ou extraits aideront à mieux comprendre la fonction, les indices spatio-temporels et celle des temps verbaux pour approcher le texte selon l'énonciation. A ce stade, le didacticien algérien effectue cette fonctionnalité tout en se basant sur le fait divers pour extrapoler l'analyse. En effet, la situation d'énonciation se précise par la connaissance des indices temporels et spatiaux. Les textes (faits divers) 1 et 4 pages 123 et 124 inclus dans le manuel de 1^{ère} AS se prêtent particulièrement à une analyse de ce phénomène dans la mesure où la date de parution de l'article constitue un repère temporel et par conséquent seront utilisés les indices de temps, par exemple, hier, la semaine dernière, il y a deux jours. Ceux-ci doivent par opposition aux indicateurs intégrés dans le corps de l'article, comme par exemple, deux jours auparavant, ce jour là, la veille...etc, être situé par rapport à un point de référence présenté dans le texte. De même, le fait divers doit être ancré dans l'espace afin de pouvoir attester la réalité racontée.

Enfin, il est à noter que le fait divers utilise la combinaison passé composé, imparfait pour montrer que l'action reste en rapport avec le temps (moment) de l'énonciation même si elle est achevée paradoxalement, au récit de fiction qui utilise la combinaison (passé simple/imparfait) pour un but qui diffère de celui du fait divers, pour exprimer que l'action est envisagée en dehors du moment de l'énonciation. A cet effet, les temps employés seront l'imparfait pour montrer le décor, le cadre, par exemple « qui réglait la circulation à notre arrivée sur les lieux », et le passé composé pour indiquer les actions limitées dans le temps « le chauffeur a perdu le contrôle de son véhicule et a percuté une voiture venant en sens inverse ». Mais en somme, la référence situationnelle exige l'emploi des temps qui sont en rapport avec la situation d'énonciation. Et quels que soient les temps employés, ils ne trouvent de sens que par rapport à la situation d'énonciation et sont placés dans un contexte particulier susceptible de produire « *des effets de sens qui résultent de leur*

combinaison avec d'autres marques de ce contexte et certaines des caractéristiques qui déterminent la situation de communication dans laquelle se trouve le sujet parlant »¹⁶⁰.

Conclusion

En guise de conclusion, nous dirons que le texte est un énoncé et comme tel, il utilise les possibilités que dispense la langue. Toute énonciation est modulée dans une situation bien distinguée, cette situation met en relation un énonciateur qui « s'approprie » la langue et un destinataire qui la reçoit.

En situation d'énonciation didactique, le texte transposé est coupé de sa situation d'énonciation d'origine, dans la mesure où son énonciateur est quasiment absent et est reçu après coup, seules des marques linguistiques marquent sa présence. Cette transposition didactique est justifiée du moins par le didacticien afin de superposer ces intentions à visée didactique à celles de l'auteur d'origine.

¹⁶⁰ P. Richaudeau, *op. cit.*, p. 464.

Partie III

**De l'interdisciplinarité : du texte à l'image et/ou
De l'image au texte(?)**

Chapitre 1

L'image : de la sémiotique à la didactique

Préambule

Il nous a semblé évident, avant de traiter l'image objet d'étude, dans cette dernière partie, de préciser comment et dans quelle perspective, nous allons l'aborder. C'est pourquoi, aussi, il est indispensable de comprendre les fondements et les origines de cette approche qui servira l'analyse que nous envisageons. Le choix de l'approche sémiotique pourrait nous être utile pour comprendre la spécificité de l'image dans la mesure où nous aborderons celle-ci sous l'angle de la signification et par la suite sous celui de l'esthétiqueetc.

Aussi, par manque d'uniformité due au grand nombre de théories qui peuvent approcher l'image; nous avons fait appel à la théorie sémiotique. Ce choix est dicté par les raisons citées plus haut mais aussi parce qu'il s'agit d'une théorie plus générale.

1. 1. Sémiotique et notion d'image

En sciences humaines, la sémiotique est une discipline relativement récente en comparaison avec la philosophie ou les sciences dites "dures". Ses origines remontent à l'Antiquité grecque. Le terme du mot "séméion" qui veut dire "signe" désigne un secteur de la médecine qui consiste à interpréter les "symptômes" mais aussi "les indices". Signalons que le terme "sémiotique" comme celui de "sémiologie" ne sont pas pour autant des synonymes, Joly Martine, dans son œuvre « *Introduction à l'analyse de l'image* » a largement fait la démonstration et a précisé que:

« Le premier (sémiotique) d'origine américaine, est le terme canonique qui désigne la sémiotique comme philosophie des langages. L'usage du second (sémiologie), d'origine

européenne, est plutôt compris comme l'étude de langages particuliers (image, gestuelle, théâtre, etc.) »¹⁶¹.

Or, les deux termes sont "fabriqués" à partir du même mot grec déjà mentionné. Quoi qu'il en soit, l'apparition de la "sémiologie" est attribuée au linguiste suisse F. De Saussure et la "sémiotique" revient au logicien américain CH. S. Peirce. La "sémiotique", étant la démarche empirique choisie sur laquelle s'appuie l'étude et l'analyse de l'image, mérite qu'on s'y attarde un peu.

Pour commencer, précisons-nous, que la sémiotique consiste à étudier l'interprétation des signes qui étaient considérés comme des symptômes des différentes maladies. Toutefois, les Anciens prenaient le langage comme une catégorie de signes servant à communiquer. Cela avance l'idée que le signe désigne « *déjà quelque chose que l'on perçoit – des couleurs, de la chaleur, des formes, des sons – et à quoi on donne une signification* »¹⁶². Dès lors, l'idée d'élaborer une "science de signe" qui mettra l'accent sur l'étude de signes reposant sur leur interprétation, sur leur typologie s'avère une nécessité. Ceci dit, il est opératoire pour la compréhension de l'"image" de dresser et de présenter les principes fondamentaux qui, selon nous, peuvent nous faciliter la tâche envisagée quant à l'image dans tous ses aspects communicationnels. La sémiotique dont-il sera question ici est donc essentiellement théorie de signes.

En somme, nous considérons qu'une approche minutieuse du "signe", et un exposé des différents développements est avantageux.

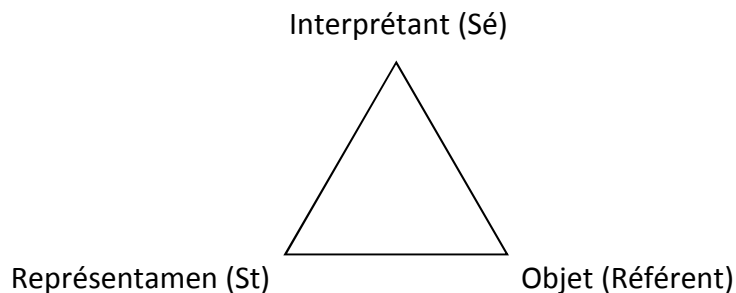
D'emblée, nous notons à ce propos que le travail de CH. S. Peirce est particulièrement précieux. Il a tenté dès le départ de penser une « théorie générale des signes » qui rassemble tous les signes y compris la langue:

¹⁶¹ M. Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Editions Nathan, Paris, 1993, p.22.

¹⁶² *Ibid*, p.23.

« Un signe a une matérialité que l'on perçoit avec l'un ou plusieurs de nos perceptions (langage articulé, cri, musique, bruit), le sentir (odeurs diverses: parfum, fumée), On peut le voir (un objet, une couleur, un geste), l'entendre le toucher, ou encore le goûter. Cette chose que l'on perçoit tient lieu de quelque chose d'autre : c'est la particularité essentielle du signe : être là, pour désigner ou signaler autre chose d'absent, concret ou abstrait¹⁶³ ».

Pour CH. S. Peirce, un signe est « *quelque chose tenant lieu de quelque chose pour quelqu'un, sous quelque rapport, ou à quelque titre* »¹⁶⁴. Cette définition peircienne met en évidence la relation qu'entretient le signe avec ses trois pôles: interprétant, représentamen et objet. Et connu comme suit:



Pour F. DE Saussure, le signe est une entité à deux faces composée d'un signifiant et signifié (et non plus trois comme chez Peirce). Saussure, donc contrairement à Peirce, a étudié la nature du signe linguistique après en avoir imaginé la "sémiologie" comme une "science générale des signes" dans laquelle la langue serait son domaine d'étude. Il l'a présenté comme une entité à deux faces qui maintiennent une relation solide reliant ainsi un signifiant (les sons) à un signifié (le concept) Quant à U. Eco, le signe est

« [...] utilisé pour transmettre une information, pour dire ou indiquer une chose que quelqu'un connaît et veut que les autres connaissent également. Il s'insère dans un processus de communication de type :

- source –émetteur – canal – message – destinataire » ¹⁶⁵.

En tous cas, en parcourant cette proposition de définitions, nous enregistrons des traits communs quant à la conception du signe en tant qu'élément adhérent dans le processus de

¹⁶³ J. Joly, *op, cit*, p.25.

¹⁶⁴ CH. S. Peirce in M. Joly, *Ibid*.

¹⁶⁵ U. Eco, *Le signe*, Labor, Bruxelles, 1988, p.31.

la « théorie des signes », même si chacun d'eux l'a démontré sous un aspect divergent par rapport aux autres sinon la conception est analogue.

Arrivée à ce point, nous ne pouvons éviter dans les lignes qui suivent, de procurer une classification, plus au moins opérationnelle, des signes dans la mesure où celle-ci nous fournit de précieuses indications et une bonne base sur le plan conceptuel et théorique pour penser les signes non linguistiques, en d'autres termes: l'image.

1. 2. Vers une classification de signes

Dans la présente partie, nous tenterons d'aborder, après avoir exposé une définition même relative de ce qu'est un signe, les tentatives de classification qui ont été initiées par la sémiotique des signes. Là encore, nous sommes dans l'obligation d'énoncer les multiples propositions qui se convertissent selon les critères de classification mis en relief. Toutefois, nous rappelons, ici que nous ne conserverons que celles qui peuvent être utiles pour connaître le fonctionnement de l'image perçue comme signe. Toutes les classifications dont il est question ici dépendent du type de relation qui s'établit entre le « signifiant » (la face perceptible) et le « référent » (objet) et non le signifié.

Ainsi, et selon cette perspective, Peirce envisage trois grandes catégories de signes : le symbole, l'indice, et l'icone¹⁶⁶

« Le symbole entretient avec ce qu'il représente une relation arbitraire, conventionnelle. Entrent dans cette catégorie les symboles au sens usuel du terme tels que les anneaux olympiques, différents drapeaux »¹⁶⁷.

Notons que CH. S. Peirce a classé sous cette catégorie de signe, le langage verbal. Cela veut dire que le signe linguistique est un symbole selon la conception peircienne dans la mesure où le langage verbal est conçu comme « *système de signes conventionnels* ».

¹⁶⁶ Nous orthographions "icone" sans accent circonflexe parce que le terme a été emprunté à Peirce non accentué.

¹⁶⁷ U. Eco, *op. cit.*

Sous la catégorie d'indice, Peirce a regroupé les signes qui entretiennent une relation de « contiguïté physique » avec ce qu'ils représentent. Pour ce même type de lien présumé avec le référent, U. Eco définit l'indice comme suit :

« L'indice est un signe qui entretient un lien physique avec l'objet qu'il indique; c'est le cas lorsqu'un doigt est pointé sur un objet, lorsqu'une girouette indique la direction du vent, ou une fumée la présence du feu »¹⁶⁸.

Bien qu'U. Eco soit allé plus loin d'où le classement des pronoms démonstratifs comme "celui-là" parce qu'ils sont utilisés pour indiquer un objet définit. De ce qui précède, nous retrouvons des traits en commun qui reposent tous sur la relation de causalité entretenue entre le signe et son référent.

Enfin, l'icône

« Correspond à la classe de signes dont le signifiant entre en relation d'analogie avec ce qu'il représente, c'est à dire, avec son référent : un dessin figuratif, une image de synthèse représentant un arbre ou une maison sont des icônes dans la mesure où ils "ressemblent" à un arbre ou à une maison »¹⁶⁹.

Peirce ajoute, que la ressemblance n'est pas forcément que visuelle. Dans ce contexte et cette perspective, l'« enregistrement » ou « l'imitation » du galop d'un cheval est aussi icône.

Cette tripartition est exclusivement la plus célèbre. Mais soumise à l'analyse rigoureuse, elle ne tarde pas d'être critiquée. Quoiqu'elle demeure très utile pour l'analyse et la meilleure de l'effet de certaines images.

¹⁶⁸ *Ibid*, p.75.

¹⁶⁹ M. Joly, *op, cit*, p. 27.

Ceci dit, il convient là de signaler que la remise en cause de cette triple striction élaborée par Peirce s'est basée surtout sur les catégories d'*icône* et d'*indice*. Parmi les arguments en défaveurs vis à vis de cette classification Eco prévoit que l'indice est un signe

« Qui a avec l'objet une connexion de contiguïté physique (le doigt pointé), ou une connexion causale (la fumée produite par le feu ? [...]) la fumée ne vaut pas pour le feu mais se manifeste avec le feu [...]. On pourrait répondre que la fumée n'a pas de statut de signe renvoyant au feu que lorsque ce feu est invisible (si on voit le feu, on n'a aucun besoin d'en inférer l'existence à partir de la fumée) et que dès lors la fumée- signe n'existe qu'en l'absence du feu; de la même manière, les traces de pas valent pour le pied lorsque le pied cesse d'être présent »¹⁷⁰.

Plus complexe encore fut la classification de l'"icône". Toujours, selon. Eco, l'icône ne pourrait en aucun cas posséder toutes les particularités et les propriétés de son référent : telle est l'idée avancée par ce que Moles (1972) a dénommé l'*échelle d'iconicité*. Pour ces mêmes raisons d'ailleurs, M. Joly s'aperçoit que la dichotomie peircienne éprouve certaines lacunes :

« Une icône est aussi évidente qu'un dessin réaliste a sa part de convention représentative et donc de symbole au sens peircien du terme. Nous ne voulons pas parler ici des significations conventionnelles [...] mais montrer que la façon de dessiner elle même respecte des règles représentatives convenues [...] L'indice lui-même peut avoir une dimension iconique lorsqu'il ressemble à ce qu'il représente : les traces de pas ou de pneu ressemblent au pied ou au pneu mêmes »¹⁷¹.

Pour terminer, nous complétons la classification confectionnée par Peirce par celle proposée par T. Sebeok. Ce dernier se base sur d'autres critères de classement que ceux établis par Peirce. Il propose- en plus des trois catégories réalisant la proposition peircienne- trois autres classes : le signal, le symptôme et le nom.

Se voulant précis, T. Sebeok a appelé sa classification de signes *la catégorie Zéro* ou *quant l'absence de signe fait signe*:

¹⁷⁰U. Eco, *op, cit*, p. 76.

¹⁷¹M. Joly, *op, cit*, p. 28.

« Dans plusieurs systèmes de signes- notamment dans la langue – lorsque les conditions du contexte sont favorables, un signifiant peut parfois trouver sa signification dans l'absence de signe, c'est la forme Zéro »¹⁷².

Le signal selon Sebeok est *« un signe dont le signifiant appelle automatiquement ou conventionnellement une réaction de la part du récepteur »¹⁷³.*

Le symptôme constitue une autre catégorie aussi importante démarquant la théorie de signe dans la mesure où le symptôme est *« un signe compulsif automatique qui a pour particularité d'avoir une signification différente pour le destinataire [...] et pour le destinataire. »¹⁷⁴*

Enfin, le nom propre, lui, est un signe aussi *particulier* parce que son référent est *une « classe d'extension »*.

Cette dernière classification que T. Sebeok a proposée est retenue parce qu'elle complète celle de Peirce. En tous cas, que ce soit la classification de Peirce ou encore celle de Sebeok, elles nous seront néanmoins utiles pour approcher les signes notamment iconiques. Or, il faut prendre en compte leur fonctionnement en contexte intentionnel et donc communicationnel.

1. 2. 1. L'image comme signe

Le rappel que nous avons évoqué plus haut a montré que l'image est exclusivement classée dans la catégorie de l'icône. En effet, il convient là comme ailleurs, de distinguer la correspondance qui s'entretient entre le signifiant et son représentant. En ce qui concerne

¹⁷² Ibid, p.32

¹⁷³ Ibid

¹⁷⁴ Ibid, p. 32.

CH. S. Peirce, il précise : « *l'icône est donc [...] le signe dont le signifiant a une relation de similarité avec ce qu'il représente, son référent* »¹⁷⁵

Quoique cette classification peircienne suggère que l'on peut distinguer différents types de relation analogique entretenue entre le signifiant et son référent et par voie de conséquence, donc, différents types d'icône: l'image proprement dite, le diagramme et la métaphore.

La sous catégorie de l'image collectionne les icônes ayant une grande analogie établie entre signifiant et référent, autrement dit, les icônes qui prennent les formes de leur référent. De ce fait, celles-ci seront reconnaissables.

Le diagramme propose une analogie relationnelle, « interne à l'objet ». Tel est l'exemple de l'organigramme d'une société. Enfin, la métaphore serait comme une icône qui s'effectue à partir d'un "parallélisme qualitatif". Rappelons, néanmoins que la métaphore est une figure rhétorique.

Pour approcher la subtilité du concept "image" selon qu'il est classé par Peirce, nous notons que la classification de l'image sous la catégorie de l'icône, ne rassemble pas tous les types d'icône, et encore cette proposition n'est pas que visuelle, c'est à dire que leur aspect de ressemblance ne met pas en œuvre une reconnaissance perceptible et directe du référent auquel il est censé renvoyer le signifiant. Or, la sémiotique de l'image dès son apparition, vers le milieu du siècle s'est attachée à étudier les messages visuels. L'image est par tradition dite *représentation visuelle*. On voit donc à travers cette évocation de l'élaboration sémiotique que "*l'image*" est bel et bien conçue comme un signe particulier et que son fonctionnement est basé exclusivement sur la ressemblance entre le signifiant et le référent, mais cela n'empêche pas de dire que même lorsque nous admettons la représentation analogique de l'image, nous ne pouvons nier la distinction majeure de la présence de différents types d'images. A ce point, nous reviendrons dans un prochain propos.

¹⁷⁵ *Ibid*, p.28.

1. 2. 2. Autres types de signe

Précisons d'abord que par *autres types de signe*, nous nous situons en particulier par rapport au *signe linguistique*" étant donné l'idée que le noyau primordial de la langue réside dans le signe qui y voit un substitut, c'est à dire le mot remplace la chose.¹⁷⁶

Pour aborder cette perspective, sans se lancer dans des définitions trop théoriques, nous synthétisons un certain nombre de notions qui nous serviront de référents.

A la façon dont se construit la relation qui s'installe entre le signifiant et le signifié, nous appelons une autre catégorie de signe : les signes visuels fixes qui, comme le signe linguistique, « *est fait de l'union d'un signifiant et d'un signifié. Le signifiant, c'est ce qu'on voit [...]. Le signifié, c'est le concept [...]* »¹⁷⁷.

Selon le critère de ressemblance, entre le signifiant et le signifié, les signes visuels fixes sont classés en trois sous catégories qui sont :

- Les signes visuels non iconiques: le degré de ressemblance entre le référent et son signifiant est absent. Citons comme exemple: les signes des codes scientifiques, les organigrammes, les équations, etc.
- Les signes visuels iconiques : si un rapport de ressemblance est perçue entre les entités, il s'agit de signes iconique ou motif selon la conception panofskienne. Pour ce type de signe, nous avons les cartes géographiques, les cartes postales, les photos
- Les signes visuels mixtes : là où certaines configurations s'avèrent inclassables, les chercheurs les ont classés sous cette catégorie (signe visuel mixte).Ce type de signes est fréquent dans les arts décoratifs.

¹⁷⁶ Dans ces lignes, nous nous référons systématiquement à la terminologie de Martine Joly, *op, cit*.

¹⁷⁷ B .Cocula – C. Peyroutet, *Sémantique de l'image (pour une approche méthodique des messages visuels)*, Delagrave, Paris, 1986, p. 25.

Dans l'ensemble, nous avançons l'idée que l'image contrairement aux autres signes ne peut être considérée autre que comme un signe iconique et Peirce en a largement fait la démonstration.

1. 3. Signes et Double articulation

Nous ne verserons pas dans des déterminations excessivement marquées théoriquement mais nous nous contenterons, ici, de reprendre certains concepts pour éclairer la diversité des conceptions de la double articulation en s'appuyant d'abord sur une vérité et sur un éclairage déjà traité et présenté par Martinet « *Le langage humain peut être décrit comme doublement articulé : articulé d'abord sur les plans du contenu et de l'expression ; articulé ensuite sur le plan du contenu de l'expression* »¹⁷⁸ repose sur le langage verbal qui obéit à la règle de la première et deuxième articulation, par la suite nous exposons la question suivante: peut- on parler de double articulation dans le message visuel ?

En effet, dans le message linguistique, selon la terminologie d'A. Martinet se trouve le concept de "la double articulation" qui fonde le point central de sa doctrine, tout énoncé est décomposable en unités constitutives au niveau du signifié et à celui du signifiant :

-Au niveau du signifié, il rassemble les phrases, les syntagmes et les monèmes. Ces unités ont une signification ce qui forge la première articulation ;

-Au niveau du signifiant, nous percevons les unités de seconde articulation qui sont les phonèmes, unités non porteuses de signification. Ces dernières établissent des milliers de signifiants différents à l'aide de quelques dizaines de phonèmes. Sachant que le message linguistique est articulé d'abord en unités significatives puis en unités non significatives.

Le message visuel, lui, revêt un autre problème à discerner. Y-a t-il des unités constitutives du signe ? L'image ou la représentation d'un animal, par exemple, correspond- elle à cet animal ou à l'assemblage de différents et plusieurs signes dits iconiques dans un syntagme visuel ? Et encore quand peut-on réellement parler de message ?

¹⁷⁸ A. Martinet, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, PUF, 1972, p.72.

Certes, la particularité de l'image est qu'elle confie toujours un rapport d'ordre analogique ou symbolique avec le monde réel, mais ce qui différencie le signe iconique du signe verbal est bien cet effet de figuration concrète qui renvoie à des éléments du réel. Or, dans le message visuel, on ne peut distinguer d'unités discrètes (2^{ème} articulation) susceptibles d'être cataloguées selon la conception d'U. Eco

« Ainsi, un point pourra représenter tantôt un œil, tantôt un pépin de raisin : il a chaque fois un sens contextuel : rien à voir avec le phonème de la langue dont la valeur est positionnelle et oppositionnelle »¹⁷⁹.

Kandinsky, le premier à s'interroger sur les rapports entre le point, la ligne et la forme – ne parle pas en termes d'articulations. Il en définit en fait trois *« le point est originel, les lignes qui en sont issues sont les matériaux pour les figures de type géométrique qu'il utilisera »¹⁸⁰.*

Pour Lévi- Strauss, il adopte la conception ancienne : celle de la double articulation. Son acception voit que l'image dans la mesure où les signes motifs sont décomposables en unités de deuxième articulation non significatifs, tel est le cas des formes et couleurs.

Ce genre de recherches prolonge et démontre la difficulté et la complexité d'envisager une articulation propre à l'image et/ou identique à celle de la langue.

1. 4. Perspective théorique, pédagogique et image

Quand nous nous interrogeons sur le rôle de l'image en contexte didactique, en particulier celle incluse dans les manuels scolaires, nous nous demandons simultanément quel est son rendement pédagogique ? Dans quelle mesure peut-elle influencer la pratique des enseignants et enseignés dans l'apprentissage des langues étrangères ?

¹⁷⁹ U. Eco in B. Cocula et C. Peyroutet, *op. cit*, p, 30.

¹⁸⁰ *Ibid.*

En effet, depuis une cinquantaine d'année, l'enseignement avec l'image n'a pas été conçu de la même façon en contexte didactique algérien. C'est pourquoi nous tenons à rappeler cette approche théorique et historique afin de souligner l'hétérogénéité de l'enseignement face à l'image.

Dans un premier temps, nous voudrions définir et préciser, parmi les différentes conceptions proposées, celle qui peut travailler l'image sous l'angle de signification. Ceci nous incite à poser la question : qu'est ce que l'image ? En s'appuyant d'abord sur l'une des plus anciennes définitions déjà donnée par Platon : « *J'appelle images d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre* »¹⁸¹

Ce qui reviendrait à dire que l'image serait un objet second par rapport à un autre qu'elle représente. Selon la conception de Michel Tardy¹⁸², l'image entretient un rapport avec le réel du monde ou de l'imaginaire. C'est la particularité de l'image par d'autres. De surcroît l'image visuelle est elle même composée de codes différents (couleurs, cadrages, formes ... etc.) mais aussi elle peut être sonore (bruits, silence, musiques, ...etc.). Enfin, le *sujet-récepteur*, c'est lui qui en construit les significations. Celui – ci, en effet, engage et se base dans sa perception de l'image sur de multiples facteurs tels que la vision, l'expérience vécue, la personnalité, l'environnement, le socioculturel.

D'après le dictionnaire historique de la langue française, le Robert, "image" est une modification linguistique de la forme *imagine*, empruntée au latin *imaginéin* accusatif d'*imago* *image* ce qui ressemble, ce qui est de la représentation¹⁸³

Actuellement, l'utilisation du concept *image* est multiple. Toutes sortes de définitions et significations lui sont assignées qui en recouvrent tous les emplois et qui nous renvoient tous au visible, sinon, empruntent certains traits au visuel.

¹⁸¹ Platon in M. Joly, *op, cit*, p.8

¹⁸² M, Tardy, *Image et pédagogie*, in Revue Média, n° 7, Paris, Novembre 1969.

¹⁸³ Voir le Robert, *Dictionnaire historique de la langue française*, 1993, pp.996 -997.

L'usage contemporain du mot renvoie le plus souvent à l'image médiatique. La propension du spectateur à ne vouloir reconnaître dans la présentation que l'objet représenté, à ne faire de l'image qu'un *espace référentiel*. Elle est omniprésente à la télévision, dans les journaux, sur les affiches publicitaires, dans les magazines. L'image médiatique est annoncée, commentée par les médias. L'image devient le plus souvent synonyme de télévision et de publicité.

Une autre approche du mot *image* préfigure en sciences humaines, à titre d'illustration, on étudie *l'image* de la femme dans les romans de Mohamed Dib, ou encore l'image de la guerre chez tel ou tel cinéaste.

Le terme est employé encore pour désigner les activités psychiques, par exemple, les représentations mentales, le rêve. Sachant que l'image mentale, correspond « à *l'impression que nous avons, lorsque, [...] nous avons lu ou entendu la description d'un lieu, de le voir presque comme si nous y étions* »¹⁸⁴. Cette impression de visualisation nous rapproche de celle du fantasme ou du rêve comme si nous regardons un film. On voit donc, avec ces quelques exemples, que divers emplois du concept "image" renvoient à un sens commun : la représentation visuelle.

Dans la langue, pour se faire mieux comprendre, nous utiliserons le principe de la métaphore qui consiste à remplacer un mot par un autre en raison de leur rapport analogique ou de comparaison. Cette figure est très utilisée en rhétorique.

Et puisque *l'image* et son potentiel se développent dans tous les domaines, l'image est employée dans le secteur scientifique (astronomie, mathématique, médecine, informatique, biologie ... etc.). Elle est bel et bien " des visualisations de phénomènes " dans différents domaines de la science :

¹⁸⁴ M. Joly, *op, cit*, p. 13

«C'est qu'elles (les images) sont soit des images " vraies ", ou "réelles", c'est- à- dire qu'elles permettent une observation plus ou moins directe et plus ou moins sophistiquée de la réalité, soit des simulations numériques. Les images qui aident à observer et interpréter les différents phénomènes sont produites à partir de l'enregistrement des rayons lumineux, à l'origine de la photographie, par exemple, permet, aux satellites de surveiller, par télé diction, l'avancée du désert sur la plante. »¹⁸⁵.

Ou encore, l'écographie, en médecine qui enregistre les ondes sonores et les représentent sur un écran qui les traduit visuellement. En mathématiques, l'image est perçue comme une représentation différente d'un même objet auquel elle est équivalente et non – identique : même objet sous un autre angle.

Quoique non exhaustif, ce tour d'horizon des différents emplois du mot "image" dans différents usages, un principe à retenir, selon nous, c'est le point commun entre ces utilisations qui semblent bien être d'ordre analogique. Une "image" est avant tout quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre soit analogiquement ou symboliquement.

1. 5. Image et école

En retenant comme thème de réflexion, l'image et sa relation avec l'école; celle- ci n'a jamais perdu de temps pour introduire l'image pour motiver l'élève. Dès son jeune âge, d'ailleurs l'enfant a toujours été fasciné par les images (dans les premiers mois déjà). Elle est introduite dans les classes, sous un aspect décoratif de même que les illustrations des manuels scolaires accompagnant le plus souvent les cours touchant presque toutes les disciplines, notamment celles des sciences naturelles. C'est essentiellement vers le démarrage de la télévision qu'on commence à faire parler de et par l'image dans un cadre relativement restreint et peu répandu. Or, des pratiques pédagogiques portant sur l'image n'ont pas aussi vite évolué. Les années précoloniales c'est, en effet, de la même conception de l'enseignement de l'image ou plutôt enseignement par l'image car elle n'assume qu'une seule fonction ; la fonction esthétique décorative dans le but de rendre la classe et les manuels plus attrayant. C'était la fonction la plus sollicitée. En sciences naturelles, elle

¹⁸⁵ M. Joly, *op, cit*, p. 17.

remplace le référent réel au sein d'un système de valeurs où il est présenté comme « vrai ». Dès lors, les savoirs transmis aux élèves ne portent pas sur l'image elle-même mais sur des cours scolaires.

De surcroît, en classe pour soutenir un cours, l'image n'est pas produite essentiellement par l'Institut Pédagogique National, c'est à dire des images confectionnées pour être utilisées dans des situations pédagogiques, mais choisies parmi d'autres pour représenter un simple outil d'appoint au service de la parole de l'enseignant pour illustrer, synthétiser parfois, concrétiser ...etc. Or ; il est possible de réaliser certaines activités tout en utilisant l'image comme support, telle que la préparation des apprenants à la lecture, comme le préconise G. Danset

«L'image appelle à la lecture. La lecture d'images fournit la base de quoi se construisent les schémas de la lecture, représente un exercice intellectuel qui demande un double effort d'analyse et de synthèse, et prépare ainsi l'enfant à l'intelligence de la lecture. Il est donc important que la lecture d'images précède l'apprentissage de la lecture »¹⁸⁶.

L'Algérie n'a pas pu faire mieux que le régime colonial en termes de produits pédagogiques. Alors que le monde assiste à un bouleversement technologique avec l'introduction des approches audio visuelles.

Peu à peu, la situation va évoluer à partir des années 70 dans un certain nombre d'innovations. A cette époque, on assistera à une redéfinition d'octroi de l'image mais réduite. Nous commençons à retrouver les traces des images conçues essentiellement pour les manuels ou pour servir de support à tel ou tel cours dans des différentes disciplines scolaires « *si certains manuels sont encore émaillés de documents iconographiques parfois peu en liaison avec le sujet ou le texte qu'ils sont pourtant censés illustrer, beaucoup, en revanche, associent l'image soit au texte, soit à l'acquisition de certaines compétences* »¹⁸⁷. Mais dans un contexte qui nous est très difficile à comprendre, le Ministère de l'Education

¹⁸⁶ J. Danset-Leger, *L'enfant et les images de la littérature enfantine*, Mrgada, 1980, p.203.

¹⁸⁷ I. Chelard-Mandroux, A.M.Tauveron, *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Armand Colin ; Paris, 1998, p.35.

Nationale n'a officiellement rien avancé quant à l'image et la place qu'elle peut occuper dans la situation assignement/apprentissage à l'école algérienne ou dans quelle perspective, les enseignants peuvent et doivent approcher l'image. C'est pourquoi, cette dernière est passée sous silence dans des textes et orientations officiels.

Les évolutions techniques dans cette dernière décennie se propagent à un rythme accéléré touchant la pédagogie et autre. Dès lors l'image revêt une large diffusion, exerce une influence peu à peu devenue une mission affirmée notamment l'image médiatique. L'éducation à l'image devient une exigence survenue à la charge de l'école, des dispositifs nouveaux, travaux croisés, sont présentés pour la pratique de l'image surtout ces dernières années où le numérique et Internet se sont imposés avec force dans tous les domaines. D'ailleurs de nombreuses expériences ont montré que la lecture d'image peut

« Réconcilier les élèves avec les mots, et que l'intervention de l'image en classe de français se relève très profitable. Loin de supplanter le texte, elle permet souvent de mieux le comprendre, de le prolonger et même de mieux l'apprécier..On ne s'étonnera jamais assez de la facilité avec laquelle nos élèves se prêtent naturellement ce type de lecture, de leur capacité d'analyse, de la pertinence et de la finesse de leur réflexion (Pourquoi sont-ils si loquaces à un support visuel et semblent-ils, au contraire, paralysés devant les mots ? Pourtant, dans les deux cas, il s'agit bien de lire, d'utiliser des outils d'analyse souvent convergents et parfois même identiques) »¹⁸⁸.

A cette époque le monde est envahi par l'image, les enseignants n'ont pas reçu de formation sur celle-ci, par ailleurs, elle occupe, dans les manuels, notamment nouveaux une place importante en tant que support d'apprentissage et même objet d'étude, à titre indicatif, nous citons les manuels scolaires dans lesquels les images remplissent une autre fonction que celle d'illustration. Certaines activités portant sur la lecture des images occupant des pages autonomes, dès lors, l'enseignant est dans l'obligation d'assurer cette activité pédagogique avec ses élèves en tant que cours tout à fait indépendant dans la progression des séquences préconisées dans les programmes d'enseignements tous niveaux confondus qui font ainsi une place totalement intégrée à l'image pour chacun des objectifs

¹⁸⁸ Ibid, p.34.

attribués : elle y figure comme support d'activité (déjà cité), soit d'expression orale ou écrite, mais également comme compétence à acquérir principalement dans la relation au texte où cette dernière est étudiée .Enfin, on ne saurait négliger l'image, et ce pour plusieurs raisons « :*tout d'abord, parce que nos élèves sont constamment confrontés à elle et que l'on peut parler à notre époque, à juste titre d' une véritable culture de et par l'image* »¹⁸⁹

Au moment où s'engage la réforme du système éducatif, à la rentrée 2005, on peut dire qu'avec les nouveaux manuels notamment ceux destinés à l'enseignement du FLE que l'image a conquis droit de cité .Ces manuels donnent une part non négligeable à l'image : ils proposent dans chaque séquence une image à étudier sous la rubrique « lecture d'image». Donc, en particulier les livres de l'élève de FLE introduisent de façon suggestive à la pratique de l'image. Et la manière dont celle ci est adaptée pour être intégrée est : des pages autonomes comme "lecture d'image "; ou à l'intérieur de chacune des séquences, l'insertion du support image pour illustrer le texte qui l'accompagne ou encore pour assurer d'autres fonctions selon l'objectif de son emploi.

En revanche, la production d'image en tant que matériel est rarement envisagée sinon absente. De même et au delà des possibilités offertes par les manuels en question, l'étude de l'image suppose de pouvoir recourir à d'autres types de connaissances préalables qui peuvent faciliter cette étude.

Il existe cependant des lacunes même au niveau matériel non disponible malgré l'évolution de la demande actuelle : le manque des audiovisuels constitue un handicap majeur pour familiariser les élèves à la pratique scolaire de celle ci. La question de l'image dans la pédagogie du FLE ne saurait être sérieusement abordée sans tenir compte de la politique menée en partenariat entre le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de la Culture parce que la pratique de l'image est, selon notre expérience, un fait isolé vu la non formation des enseignant à ce type de pratique, à exploiter l'image en classe de langue. Ceci demande l'implication, au sein des établissements, l'existence d'ailleurs dans une

¹⁸⁹ I. Chelard-Mandroux, A.M.Tauveron, *op. cit.*

dynamique plus globale des pratiques artistiques qui fournissent, certainement des sources pour un recours plus systématique à l'image et qui constituent au fil des années une culture et une formation à la fois, solidement renforcés par le regroupement d'enseignants.

Dans ce contexte, des rencontres locales ou nationales joueront un rôle pour les enseignants tout comme pour les élèves afin d'aider à la diffusion et le rayonnement des expériences, ainsi selon nous, se généralise le recours à l'image dans la classe et donner à son étude, son assise et sa rigueur.

De même, le travail en équipe disciplinaire ou pluridisciplinaire demeure l'un des facteurs à solliciter.. A ce titre, il faut souligner que la maîtrise des nouveaux supports est un atout et l'actualisation des outils pédagogiques est, alors, nécessaire pour atteindre les objectifs tracés.

En conclusion, l'étude de l'image a réellement progressé. Une conscience plus affirmée vis à vis de l'image didactique qui apparaît de façon explicite à travers les manuels scolaires en particulier et qui demande des passerelles entre les pédagogues, la formation, la confection des matériels didactiques.

1. 6. Image et langue¹⁹⁰

La question des enjeux didactiques de «lire des images» avec l'enseignement du français langue étrangère ne peut être dissociée de la langue. Une réflexion didactique avec les premiers travaux sémiotiques (Metz, Barthes, Eco, ...etc.) apparaît l'idée que doit prendre la didactique du français, que l'étude de l'image et sa lecture n'est pas aussi transparente qu'on le croit dans la mesure où celle-ci n'est sans doute pas un objet simple mais un véritable système de signes chargé de signification tout comme la langue. Dans ce cadre, il convient d'apprendre la parole pour parler de l'image. Ceci renvoie au rôle de l'école

¹⁹⁰ Dans les lignes qui suivent, nous ferons référence à P. Dugand, *Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'enfant non francophone ?* L'information a été trouvée sur le site : [File:///A:/Soutenance mémoire-CEFISEM de Nancy-Metz.htm](File:///A:/Soutenance%20m%C3%A9moire-CEFISEM%20de%20Nancy-Metz.htm).

comme lien de transmission de connaissance met en place en termes d'apprentissage tout en gardant à l'esprit : l'image n'est pas une langue au sens propre du terme et ne peut, par conséquent, avoir une pédagogie de même nature pour être exploitée et apprise dans un milieu scolaire que la langue dans sa dimension langagière et linguistique.

« La langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou des langues étrangères s'enseigne de bout en bout et dès ses plus petites unités ...objet culturel de part en part, elle ne prend que faiblement appui sur la perception sensorielle, celle-ci est aussi un fait culturel et social, mais elle varie moins radicalement, d'une culture à une autre, que ne le font les symbolismes linguistiques. Les langages de l'image ont tous ceci de commun de prendre au départ un large appui sur la perception visuelle [...] ».¹⁹¹

Nous trouvons là les termes de notre réflexion. La pensée d'une pratique sur l'image ne rejette pas mais n'adopte pas non plus une théorie propre que l'on peut appliquer minutieusement tout comme la langue.

Ce lien présupposé est celui de « la représentation sémantique » qui concrétise et traduit le sens commun à la langue et à l'image. Dès lors, la difficulté d'apprentissage des images et par les images transmet l'obstacle pour accéder à ce dernier sans passer par le langage verbal parce que un apprentissage est d'abord un apprentissage linguistique voire la langue dite étrangère à enseigner, par leur origine, par leurs usages, par leurs niveaux, est étrangère par la culture qu'elle véhicule notamment sur le plan de constitution des représentations sémantiques.

En revanche, l'histoire du cinéma en parlant de l'image animée qui dans les années 20, représentait un cinéma muet sans passerelle linguistique. Ce qui nous montre que ce lien entre langue et image peut être rompu et cette continuité peut s'arrêter à tout moment. A cela, s'ajoute l'enjeu d'une théorisation d'image et de langue pour sortir de ce dilemme. Se trouve ainsi posée la question d'une exigence de la nécessité d'aborder le problème fondamental des rapports entre langue et image.

¹⁹¹ CH. Metz, *Essais sémiotiques*, Klincksieck: Esthétique, 1977, sans pagination

Quoique l'image que l'on croit pouvoir remplacer la langue n'a jamais cessé d'être accompagnée de celle-ci. Or, ce rapport est un lien associatif qui s'impose entre la langue et l'image car actuellement, l'image scolaire a cessé d'être seule dans nos manuels et n'est plus le seul médium possible du référent tel est l'exemple de l'affiche publicitaire, qui dans un ordre autonome, est censée être utilisée dans le continuum graphique seule, mais le concepteur a extrapolé son emploi par un ensemble de consignes.

On connaît le rôle de la langue dans les activités perceptives. Elle permet de désigner les êtres, les objets ...etc. en les identifiant. Sans les mots tous resteraient au stade des éléments confondus. Ceci explique l'intérêt de la langue dans la perception. Ce qui donne lieu à ce que les spécialistes appellent les représentations sémantiques. Une autre raison nous incite à opérer le lien langue/image : par manque d'un niveau de langue médiocre, l'élève face une image, oublie parfois, cherche à retrouver le synonyme pour combler ses lacunes. Ce lien étroit synthétise le sens à la langue et à l'image : *« Tout le monde s'accorde à penser que le message linguistique est déterminant dans l'interprétation d' »une image » dans son ensemble car celle-ci serait particulièrement polysémique, c'est-à-dire qu'elle pourrait produire de nombreuses significations différentes que le message linguistique se devrait de canaliser »*¹⁹². Dès lors, la difficulté d'apprentissage du FLE traduit, en fait, la difficulté d'accéder à la lecture d'image. Or, comme nous l'avons déjà initié dans le présent paragraphe, par le fait que, si l'enseignant ne se sert pas nécessairement de la représentation sémantique comme support de sens, l'élève ne peut s'en passer parce que les apprentissages scolaires s'attachent aux mots et à leurs définitions.

Au fil de cette réflexion, nous sommes persuadés plus que jamais que si l'image s'avère être un outil performant pour l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère, la langue reste le moyen le plus efficace pour souligner l'efficacité et la pertinence de la pédagogie et de la didactique.

1. 7. Image et culture

¹⁹² M. Joly, *po cit*, p.95.

La présente étape consistera à mettre en évidence la dimension culturelle des images et les stéréotypes qu'il convient d'observer et d'analyser pour pouvoir amorcer le travail avec des images porteuses d'éléments culturels.

Dans un monde de plus en plus médiatisé, les images sont omniprésentes. Elles sont partout sous diverses formes dans toutes les situations, dans les journaux, les manuels, les revues, les transports, à la télévision, au cinéma...etc. Porteuses de nombreuses significations, elles font souvent référence à une culture donnée. A cet égard

« On ne saurait négliger l'image, et ce, pour plusieurs raisons : tout d'abord, parce que nos élèves sont constamment confrontés à elle et que l'on peut parler à notre époque, à juste titre, d'une véritable culture de et par l'image. Il nous semble donc important de leur apprendre à lire, à déchiffrer cette image envahissante, souvent consommée dans son immédiateté. »¹⁹³.

Le défi culturel que doit relever l'enseignant de français langue étrangère n'est plus seulement d'enseigner la langue étrangère mais la culture qu'elle véhicule. C'est pourquoi, il me semble nécessaire de définir le concept «culture».

Le terme «culture» selon le dictionnaire est *«l'ensemble des structures sociales et des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent un groupe, une société par rapport à une autre»¹⁹⁴.*

Pour Henri Benac, La culture est à la fois:

« Dans un sens classique, les connaissances que l'on acquiert par ses études, ses lectures (sens proche de civilisation, l'ensemble des formes acquises de comportement qu'un groupe d'individus, unis par une tradition comme, transmettant à la génération suivante; cela comprend les traditions artistiques et philosophiques d'une société ainsi que ses techniques, ses coutumes ses usages [...] »¹⁹⁵.

¹⁹³ I.Chelard-Mandroux, A.M.Tauveron, *op, cit*, p.34.

¹⁹⁴ Dictionnaire Larousse.

¹⁹⁵ H. Benac, *Guide des idées littéraires*, Col. Faire le point. Référence, Hachette, 1988, p. 125

La culture est présente car les êtres humains, pour communiquer, utilisent une même langue pour des individus de même culture reflétant le mode dans lequel ils vivent. André Leroi – Gourhan – souligne sa présence:

« La possibilité humaine de socialiser la mémoire, d'accumuler au lieu de réinventer à chaque fois permet à l'homme d'acquérir au cours des millénaires des moyens techniques qui l'aident à assurer une emprise individuellement équilibrée sur le milieu matériel¹⁹⁶ ».

La culture est indispensable et est transmise tout comme la langue d'une génération à une autre. Ainsi, Selim Abou définit la "culture" en ce qu'elle « *n'existe qu'en fonction de la diversité des sociétés humaines* »¹⁹⁷. De cela, la culture même de l'individu s'enracine dans la dynamique de la culture de groupe. Ce qui renvoie à la célèbre définition de Tylor qui par culture entend, l'ensemble des coutumes, des croyances telles que l'art, la religion, les techniques de la vie matérielle or, la culture d'un même pays n'est pas unique. Il faut distinguer les écarts significatifs culturels entre deux personnes algériennes, par exemple, un algérois (Nord d'Algérie) et un Ouarglais (Sud d'Algérie). En ce sens, L.Levi Strauss parle de la pluralité de la culture.

On dispose donc de nombreuses définitions du concept culture. Mais qu'en est-il de l'aspect culturel en didactique ? La culture comme concept didactique est :

« Une étiquette aussi acceptable qu'une autre pour désigner le phénomène globale ou le système de significations à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexion »¹⁹⁸.

Cela veut évidemment dire que la culture est l'ensemble des activités sociales ; c'est aussi la littérature, la musiqueetc. Et encore la façon de se conduire. En complément de ce sens, Louis Porcher explique :

¹⁹⁶ A. Leroi – Bourhan, *Le geste et la paroleII*, mémoire et les rythmes, Albrin Michel, 1965

¹⁹⁷ S. Abou, *L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, 1981

¹⁹⁸ M. Byram, *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1992, P. 111.

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci les produits et qui constituent une partie de leur identité »¹⁹⁹.

Pourtant le concept « culture » est transposé « méthodologiquement », mais jamais véritablement didactisé : ces définitions sont reprises par d'autres disciplines que la didactique.

En classe, l'enseignant de FLE introduit à ses élèves, par le biais des images et la langue à enseigner une culture peu côtoyée ou peu connue. En guise d'illustration, dans les manuels de 1^{re} AS, nous remarquons qu'un nombre considérable d'images insérées sont très souvent inadaptées aux différents niveaux culturels des apprenants. Quoique la qualité de celle-ci n'est pas remise en cause mais plutôt leurs références culturelles qui n'aident pas à construire le sens à base de représentations mentales. Et parce que les exercices constituent une part des fins pratiques de l'enseignement ils entrent de façon logique dans le cadre des programmes. Dans notre cas, il est étendu comme recherche des représentations et figures à mettre en œuvre dans un texte. A ce titre, les élèves sont amenés à réaliser des activités ayant comme support des images.

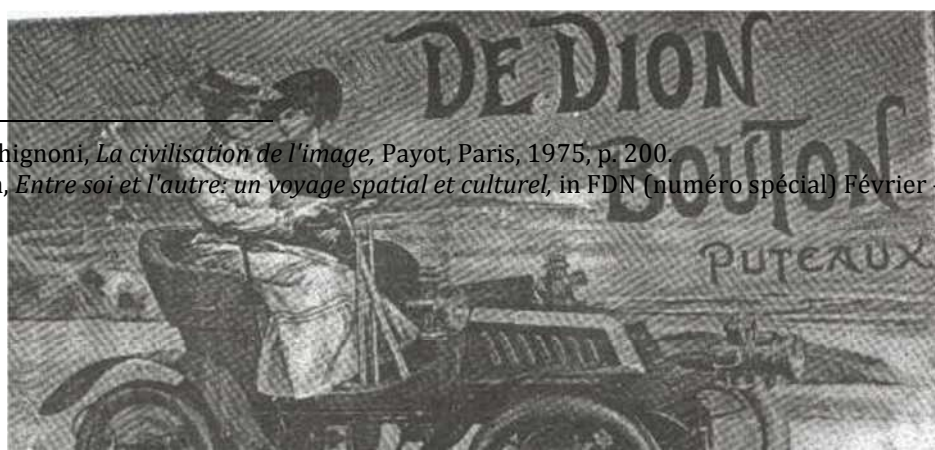
Le concepteur place les élèves en situation « d'autonomie » et leur propose ainsi une expérience plus exigeante. Ces activités leur donnent matière à réflexion sur leur disponibilité et capacité à interpréter l'image dans la mesure où la lecture de telle image présente une difficulté particulière vue la non maîtrise de la matière. Ce qui les amène le plus souvent à n'être pas comprises, étant donné la forte hétérogénéité culturelle des élèves. Dès lors, l'écart culturel s'accroît du fait que le concepteur est un écrivain, un auteur, un adulte.

¹⁹⁹ L. Porcher, *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, 1995, P.55.

La sélection de certaines images dans les manuels en question est révélatrice d'une «image culture» ciblée explicitement ou implicitement par le concepteur algérien. De surcroît, les images ont non seulement un rôle artistique mais aussi et surtout une valeur culturelle d'où la présence très manifeste de certaines autres qui dessinent les contours d'une culture algérienne.

A ce sujet, il nous est permis de faire quelques remarques; l'un des problèmes consiste à prévoir l'écart entre le vécu de nos élèves et la culture véhiculée. La prise en compte de celui-ci doit se traduire dans le choix du contexte, dans le respect de la représentativité et de la localisation dans un environnement humain et géographique conforme à celui des élèves car *«il faut cibler au mieux les normes socio-culturelles sur les spécificités physiologiques de la cible»*²⁰⁰ dans laquelle *«cette préparation culturelle ne peut se faire que dans le cadre d'une approche interdisciplinaire car elle implique des domaines du savoir différents»*²⁰¹.

Pour cette même raison, le choix que l'on peut faire à ce niveau doit nécessairement tenir compte de la structure mentale de l'élève et de ses prérequis car le type de pédagogie auquel celui-ci a été formé est aussi un des facteurs déterminants dans l'acte d'appropriation pour lire et interpréter des images visant une certaine culture. Il est donc intéressant à l'état actuel de proposer à nos élèves quelques correspondances entre la culture ciblée et celle de l'élève. On voit nettement cette différence de culture visée par les images incluses dans nos manuels nouveaux de FLE du secondaire quant à la fonction d'intégration culturelle qui contribuent à faire découvrir une autre réalité culturelle. Il n'existe pas, donc, le même type de rapport de culturalité des apprenants d'un côté et l'image proposée de l'autre: tel est le cas de l'image ci-dessous:



²⁰⁰ E. Fulchignoni, *La civilisation de l'image*, Payot, Paris, 1975, p. 200.

²⁰¹ S. Léon, *Entre soi et l'autre: un voyage spatial et culturel*, in FDN (numéro spécial) Février – Mars, 1994, p. 123.

A cette image se rattachent trois questions:

- 1- quelle culture veut-on favoriser en priorité?
- 2- favorise t-on les différenciations régionales et individuelles?
- 3- souhaite t-on développer le renforcement d'une identité nationale?

À partir de l'analyse de quelques images des manuels objets d'étude, nous avons conclu que la majorité de celles-ci n'avaient pas vraiment atteints les objectifs assignés car elles étaient non seulement victimes de contraintes culturelles mais aussi de l'impasse causée par la langue étrangère en soi. Une seconde remarque s'impose quant au nombre d'artistes (peintres) algériens qui est inférieur à celui d'artistes étrangers. Il reste, de ce fait, dans le singulier et n'accède pas à l'universel.

En conclusion, nous dirons que pour comprendre l'information émise par l'image scolaire, il faut être de la même culture que l'apprenant visé par l'image ou avoir des connaissances préalables sur leur histoire et leurs valeurs sociales surtout, sinon le message n'est pas saisi et reste ambigu du fait que « *contrairement à un préjugé courant et très répandu, l'accès à l'image n'est pas identique selon les milieux socio culturels* »²⁰².

²⁰² L. Porcher, *L'école parallèle*, Larousse, 1974, p.105.

1. 8. Les disciplines scolaires touchées par l'image²⁰³

Les manuels scolaires ont évolué en fonction d'une augmentation massive des apprenants et des techniques de reproduction d'images. Actuellement, *«l'iconographie représente en moyenne 50% du contenu d'un Manuel, ce qui l'apparente de plus en plus à un recueil de documents »*²⁰⁴.

En effet, l'image préfigure dans toutes les disciplines elle prend, en fonction d'un certain nombre de facteurs que nous verrons plus loin, toutes sortes de formes et plusieurs sens. L'image vient s'imposer comme ressource pédagogique, surtout dans les manuels scolaires. Mais bien qu'abondantes, parfois, les illustrations de ces derniers sont peu étudiées. Plus surprenant encore! Nous nous retrouvons en quelques sortes devant un paradoxe; il faut le reconnaître: les images sont de plus en plus nombreuses et variées dans les manuels d'enseignement, de très bonne qualité de conception ce qui explique l'augmentation considérable de leur prix mais elles ne retiennent guère l'attention des concepteurs des programmes. Dans ces conditions, est-ce que la pédagogie ne pourrait pas utiliser plus subtilement le document iconique par les techniques d'analyses et de réflexion afin de mettre en valeur sa qualité pédagogique?

En langue étrangère, (en français par exemple), l'image occupe une place importante dans l'aire scripturale de nos manuels. Elle est utilisée pour transmettre des messages, mais en premier lieu, elle rend le Manuel plus attrayant si on lui attribue une fonction esthétique. Les images, explique la Responsable des illustrations de la collection Nathan, doivent présenter une qualité esthétique d'abord quelle que soit la fonction assignée. De même, elles sont mises directement au service de «stratégies d'apprentissages» d'où leur emploi comme support d'activités tel est l'exemple des activités proposées dans le Manuel de 1^{ère} AS de la série Lettre.

²⁰³ Nous reprenons dans ce titre une expression trouvée sur le site :File //C //My Document/L'image comme support d'apprentissage.htm.

²⁰⁴ A. Choppin, *Les manuels scolaires: histoire, crise, perspectives dans les contenus d'enseignement en question: histoire et actualité*, CRDP de Bretagne, 2000, p. 45.

À travers les images l'enseignant étaye son argumentation. Elles contribuent à la construction d'une démonstration. Certaines autres réduisent l'information du texte en une forme condensée ce qui correspond à une «transcodification».

Les manuels d'histoire et géographie sont abondamment illustrés: le nombre des images est très élevé dans la mesure où le taux important est justifié en grande partie par la taille des reproductions. A titre indicatif, certaines pages rassemblent quatre et parfois plus d'images par page.

Les images les plus nombreuses sont celles des cartes géographiques retenues très souvent pour leur sujet afin de compléter le texte des cours. Viennent ensuite les schémas et les tableaux. Les autres types d'images sont un peu moins nombreux. Traditionnellement, les images dans les manuels d'histoire et géographie ont une fonction d'illustration, aujourd'hui, elles occupent une place nouvelle dans les nouveaux programmes et sont connues en tant que repères culturels et patrimoniaux. Sur ce sujet A. Choppin note :

« L'histoire ne demande généralement pas pourquoi une image est ainsi placée, quel sens peut lui conférer le contexte, mais elle cherche à déterminer si le document est bien choisi, partial ou partiel, révélateur. Il s'interroge sur la validité de sa source, sur le contenu et non sur le contenant »²⁰⁵.

En sciences naturelles, les manuels regorgent d'images: illustrations, photo, Elles poursuivent le but de faciliter l'accession au «Savoir scientifique». Et puisque le savoir scientifique proposé aux élèves subit une transposition didactique, les images et les textes insérés dans les manuels de sciences sont catégoriquement vulgarisés.

En effet, la reformulation d'un savoir scientifique ainsi que sa présentation symbolique ou même linguistique n'est pas la simple expression d'une conceptualisation: les schémas, dessins et autres représentations imagées, ne forment pas une simple vision de la réalité mais constituent une aide à la réflexion.

²⁰⁵ A. Choppin, *op. cit.*, p.223.

Il s'agit, en fait, de déterminer la qualité et la quantité des informations scientifiques proposées, c'est à dire, l'exactitude de ce qui nécessite le concours des spécialistes.

En mathématiques, la variété d'images est moindre par rapport aux autres disciplines touchées par l'emploi des images à des fins pédagogiques, celle ci est introduite par les formes géométriques et les schémas qui transmettent des idées moins abstraites que la langue. Elles permettent de "structurer la pensée" pour mieux comprendre la réalité suggérée et souhaitée être comprise abstraitement.

Les manuels de philosophie, en contexte algérien, n'offrent guère l'occasion à l'image à s'introduire ce qui revient à dire que le didacticien et le concepteur algériens font une part inégale à l'insertion d'images dans nos manuels scolaires.

Au delà de ces aspects, on peut remarquer que les nouveaux manuels de FLE en question font davantage de place à l'image à l'intérieur de certains chapitres, les concepteurs présentent des pages, s'intitulant souvent « lecture d'image », méthodologies, qui orientent l'élève à lire *l'image*. Or, si les autres restent dépendants de la bonne volonté d'introduire l'image dans l'apprentissage, celle ci risque d'être de moins en moins étudiée et de rester décorative. Seul, l'éditeur pourra en tirer profit.

Donc, l'image- sous n'importe quelle forme- sert d'appui dans toutes les disciplines scolaires soit comme point de départ, soit comme illustration ou encore comme un aboutissement à un objectif à réaliser.

1. 9. Analyse sémiotique de l'image²⁰⁶

L'image occupe dans les manuels récents une place plus importante en tant que support d'apprentissage et objet d'étude : elle y figure comme support d'activité, notamment dans les pages destinées à la «Lecture de l'image». Or, l'image qui détient un pouvoir motivant

²⁰⁶ Les étapes d'analyse présentées dans cette partie doivent beaucoup au livre de L. Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images*, La Découverte, Paris, 2000

séduit l'élève dans la plupart des cas introduit sa complexité de richesse pour aborder sa lecture réfléchie, distinguer les différentes fonctions qu'on lui attribue.

Ce sera assurément le commencement d'une prise de conscience de l'image qu'il faut apprendre aux apprenants à circuler sans risque d'accident, à lire des «images» et à leur donner les clés afin de dévoiler les significations, même délicates et cachées. Nous voudrions démontrer qu'il est grand temps de faire cesser une querelle «de l'écrit et de l'image» et nous nous efforcerons donc dans la présente partie de fournir les démarches pour qui se proposent de lire une image, dans une dynamique plus au moins didactique. L'analyse de l'image «fixe» est une étape incontournable avant son adaptation, qu'il faut maîtriser. Comment lire l'image? A l'aide de quels mots parle-t-on de ce langage iconique?

L'image est d'abord lue globalement et est perçue rapidement. Cette lecture globale permet de retenir en premier les éléments importants qui la constituent, contrairement au texte qui se décode lentement de façon, toujours, linéaire. Nous allons donc essayer de la manière la plus simple et la plus concrète possible, de retrouver les principales étapes pour lire l'image à la lumière des recherches réalisées en matière d'image.

Pour décoder des informations et les interpréter, le cerveau humain utilise deux zones considérées comme étant le siège de deux types de lectures fondamentalement différentes.

Dans un ordre voisin, il faut signaler que le langage iconique, comme le langage verbal, propose de niveaux de signification : les significations dénotées et les significations connotées.

Pour lire une « image », nous commençons par décrire ce que nous voyons, les éléments qui la composent. Evidemment, ce que nous appelons "dénotations" sont théoriquement communes à tous ceux qui partagent la même langue et la même culture. Ce principe permet de lire de façon totalement « neutre » une image et de percevoir l'idée directrice de la réalité qu'elle présente.

Il semble bien que la règle d'or, pour commencer la lecture d'une image est de toute évidence la description ou l'étape descriptive; en d'autres termes aborder l'image « sans préjugés ». Ces préjugés sont d'ordre culturel, idéologique, social...

Mais, en réalité, il faut avant même de l'entamer, accepter le principe que la lecture de l'image implique très souvent la « pluralité d'interprétation » ce qui est appelée communément « polysémie ».

L'image est donc polysémique; elle se prête à des lectures plurielles et offre ainsi un grand nombre de significations, parfois contradictoires. Pour une même image, il peut y avoir des interprétations très diverses. Mais d'où vient la polysémie de l'image? Claude Peyroutet, parle des trois sources de la polysémie:

« 1- Les codes [...] sociaux: la polysémie est en partie dictée par [...] les codes sociaux qui nous gouvernent à notre insu [...].

2- Les codes de l'inconscient collectif: l'observateur est influencé par les archétypes de l'inconscient collectif (la mère, le père, l'eau, etc...), émotions communes à tous les humains condensés dans de grands symboles (les femmes protectrices, les chefs, le soleil, les mythes du baptême, de la régénération [...].

3- Les codes personnels: l'inconscient personnel avec son jeu de pulsions contradictoires, les émotions, les sentiments, les obsessions, les conceptions nées des vicissitudes de la vie jouent aussi un rôle énorme [...] ».²⁰⁷

Donc, lire une image, c'est d'abord « décrire », mais il ne faut pas en rester là. Nous donnons également nos impressions. Pour cela nous faisons appel à notre culture, à notre sensibilité. Des impressions qui réveillent des aspects qui nous sont propres sans qu'il y ait un caractère obligatoire. Ce qui est appelé « Interprétation ».

La description qui:

²⁰⁷ C. Peyroutet, *Les techniques du français*, Nathan, Paris, 1997, pp. 44 – 45.

« Peut être une phase ridicule [...] reste essentielle, c'est à partir des éléments recueillis lors d'une description simpliste que s'échafaude l'ensemble de l'analyse brillante. Décrire, c'est déjà comprendre. Et une grande part de notre société face aux images vient de ce que nous les consommons comme des éléments d'un sens premier, sans jamais les inventorier. À regarder, et non plus simplement «voir», les images prennent un aspect différent »²⁰⁸.

Dans la description, il importe de débiter par la base, par ce qui nous montre, de ce que nous dit explicitement l'image (la dénotation) tout en écartant ce qu'elle nous suggère implicitement (la connotation) car c'est de l'observation et de la description première que se construit l'interprétation.

En effet, décrire une image, c'est découvrir déjà des renseignements sur la technique utilisée qui recouvre toutes les informations matérielles. Nous pratiquerons un inventaire neutre ce qui revient à retrouver en premier lien les éléments qu'on a intuitivement perçus comme plus importants (parce qu'ils étaient les plus colorés, les plus insolites, les plus lumineux... etc.), en d'autres termes, ce qui a attiré notre attention. De là, on, retrouve les éléments les moins attirants : ceux-ci permettent de déterminer " la perspective et l'"effet de profondeur". Cette dernière nous aide à dégager l'échelle des personnages et des objets, c'est à dire, démontrer leur importance respective dans l'ensemble de l'image.

Une observation plus précise, suggère des lignes géométriques qui inspirent la rigueur et la stabilité d'où l'effet des figures géométriques qu'on peut retrouver sur l'image et leur symbolique :

- « - le triangle est porteur de la symbolique du chiffre 3: la divinité, l'harmonie c'est aussi un symbole de fécondité. Pointe en haut, il évoque le feu. Pointe en bas, l'eau,*
- le carré, c'est. le symbole de la terre, et par extension le symbole de l'univers crée (la perfection divine). Ancré sur quatre cotés, il porte de la marque de la stabilité.*

²⁰⁸ L. Gervereau, *op, cit*, p. 40.

- le rectangle relève de la symbolique générale du carré. Lorsque ses proportions sont celles du nombre d'or²⁰⁹, il acquiert un renforcement symbolique, il signifie la perfection des relations.
- le cercle [...], il renvoie à un temps et à la divinité (dont le souffle n'a ni début ni fin »²¹⁰.

Au sein de cette phase descriptive, concernant essentiellement une première lecture de l'image il importe aussi de se poser des questions qui complètent la description et qui se fondent sur les couleurs utilisées, l'éclairage, le cadrage, et l'effet de changement d'échelle.

En effet, lorsque une image est en couleur, il faut, étudier le détail de chacune, mais tout d'abord, il est nécessaire de faire une place à part au « noir » et « blanc » vu l'impact et l'intensité « drastiques » suggérée par cette combinaison de couleurs tout à fait contrastées:

« Le noir et blanc est fréquemment utilisé dans la photographie d'art...et marque aussi les intentions (ou les prétentions!) artistiques de nombreuses photographies publicitaires [...]. Il permet de faire jouer pleinement le contraste clair/obscur. Symboliquement, il situe un personnage ou une scène du temps, la place dans une atmosphère très forte, très dense: le noir et blanc est déjà, en lui même, porteur d'émotion »²¹¹.

Pour l'image en couleurs, il convient de s'interroger sur la proportion de couleurs dites chaudes (rouge, orange, jaune...) et de celles dites froides (vert, bleu, violet...). Nous analysons ces couleurs tout en prenant en considération: la tonalité, la clarté, la surface qu'elle occupe et d'étudier l'effet produit par la juxtaposition de ces couleurs qui permettent de mettre en relief certains éléments et contribuent nécessairement à « créer l'impression de profondeur » de l'image.

Quant à la symbolique des couleurs, nous évoquons dans la liste ci-dessous les valeurs symboliques les plus fréquentes empruntées à D. Serre. Fløersheim²¹²:

Couleurs de feu : le rouge, l'orange

Rouge; c'est la couleur du sang, elle est porteuse de la même ambivalence.

²⁰⁹ .La section d'or (ou nombre d'or) est un nombre censé correspondre à la division la plus harmonieuse d'une grandeur en deux parties inégales.

²¹⁰ D. Serre. Fløersheim, *Quand les images vous prennent ou comment décrypter les images*, les éditions d'organisation, Paris, 1993, p. 23.

²¹¹ D. Serre. Fløersheim, *op, cit*, p.33.

²¹² *Ibid*, pp. 33- 34.

Orange; chaleur, activité. Couleur de la gloire, splendeur.

Couleur de l'air : jaune, blanc

Jaune; c'est la couleur de la lumière, du soleil, de l'or, couleur de l'intuition, symbole de la sagesse.

Blanc; couleur de ce qui est intemporel, la foi, la pureté.

Couleur de l'eau : vert; eau, fertilité, vie végétale, renaissance...

Couleur de la terre : noir, brun.

Noir; la terre, le temps

Brun (marron); mélancolique celle de l'automne.²¹³

D'autres mots permettent d'identifier les couleurs et leurs relations : les nuances: variations de tonalité, claires ou foncées. Camaïeu : emploi d'une couleur avec des tons différents.

Il ne reste à dire que la perception des couleurs n'a pas de valeur identique à tous les percevant dans la mesure où les individus de même culture et même langue attachent aux couleurs des valeurs et symboles qui varient à travers le monde, donc, la couleur est un produit culturel.

En même temps, l'image utilise, outre l'éclairage, l'élément qui retient le plus notre attention. L'effet halo de lumière met l'objet ou le personnage en valeur par rapport aux restes des éléments qui composent l'ensemble de l'image, nous citons à ce sujet, sous – exposition, sur- exposition, positif et négatif, contre- jour. Assignés aux aspects morphologiques qui façonnent l'image, l'échelle des plans (ensemble moyen, américain, rapproché, gros plan, très gros plan) créent l'ossature et guident le regard du percevant. En somme, la description est :

« L'étude scientifique de la signification qui explicite le contenu des représentations sans accorder d'attention particulière aux caractères spécifiquement artistiques. Elle (la description) fait l'inventaire des éléments et des relations figurés. Elle dégage les significations secondaires de l'image et, éventuellement, des significations secondaires »²¹⁴.

²¹³ Pour plus d'informations, on peut se reporter au Dictionnaire des symboles, des rites et des croyances, de C. Pont- Humbert, Hachette, 1995.

²¹⁴ L. Cervereau, *op, cit*, pp.50-51.

Bien sûr, la connaissance de l'auteur de l'image, sa provenance, le contexte de la création pourront compléter la compréhension et mieux avancer pour réduire le nombre d'interprétations possibles parfois à une seule.

Au terme apparent de l'inventaire de l'image, nous arrivons à la démarche qui prend appui sur la précédente, celle de la description neutre. Il est clair maintenant qu'au-delà de la reconnaissance des signes iconiques ou motifs (objet, personnages ...) répertoriés lors de la description, chacun est présent pour désigner autre chose que lui-même, pour les connotations. D'ailleurs c'est là la particularité des signes iconiques, être là pour présenter un objet absent. Et puisque on ne saurait se contenter d'une saisie descriptive de l'image, nous intégrons des «connotations» et nous interprétons en prenant en compte les données de la description. On peut, à ce niveau, chercher les intentions de l'auteur, le message linguistique accompagnant l'image va de soi pour donner une même interprétation et non différente est encore un facteur à approcher.

On peut également trouver la fonction symbolique et culturelle visées implicitement par le créateur et saisir alors la vision de celui-ci sur le monde. Pour terminer, il faut souvent se demander, si le créateur ou le dessinateur... veut nous interpeller, nous mobiliser, ou nous inciter à agir ou encore tout au moins à réfléchir. Signalons toutefois que le message linguistique sous ses différents aspects (texte, légende, titre, slogan...etc.) est un appoint lorsqu'il accompagne l'image et réduit sa polysémie. Et naturellement; on ne peut effectuer ce travail d'analyse sans se référer aux deux phases de la lecture: la description et l'interprétation qui toutes combinées donnent le sens globale de l'image.

Conclusion

Les théories et les travaux traitant de l'image sont nombreux : ils portent sur sa structure et sa lecture, ...Ceux-ci sont trop spécialisés pour être appliqués à l'enseignement des langues étrangères, bien que ces différentes approches n'expliquent l'image qu'à travers le

fonctionnement qu'elles affectionnent ce qui rend la nature de compréhension d'une image intime. Dès lors, il est fort intéressant, de dégager une approche qui serait didactisable.

Si l'analyse de l'image s'effectue en deux parties, à savoir celle de l'observation et celle de l'interprétation, on peut néanmoins dégager, pour rendre accessible en classe, trois phases: la description, l'étude des éléments iconiques et l'étude du message linguistique. Et, selon nous, cette progression semble réunir tous les détails mis en place afin d'aborder l'image sous différents angles; de plus, on ne saurait dissocier les travaux menés par celui de la linguistique avec R. Barthes, et E.Eco, celui de la sémiotique avec CH.S.Peirce, et celui de la psychologie avec J. Piaget, de la progression proposée. Celle ci permet de simplifier l'activité de l'enseignant et l'élève à la fois dans la mesure où les protagonistes de l'enseignement ne sont pas des experts en matière d'étude de l'image, mais ils tentent de transformer un savoir savant en un élément ou un savoir d'enseignement adaptable au niveau des apprenants. Mais, les chemins qui mènent aux objectifs sont loin.

1. 8. Les disciplines scolaires touchées par l'image²¹⁵

Les manuels scolaires ont évolué en fonction d'une augmentation massive des apprenants et des techniques de reproduction d'images. Actuellement, «*l'iconographie représente en moyenne 50% du contenu d'un Manuel, ce qui l'apparente de plus en plus à un recueil de documents* »²¹⁶.

En effet, l'image préfigure dans toutes les disciplines elle prend, en fonction d'un certain nombre de facteurs que nous verrons plus loin, toutes sortes de formes et plusieurs sens. L'image vient s'imposer comme ressource pédagogique, surtout dans les manuels scolaires. Mais bien qu'abondantes, parfois, les illustrations de ces derniers sont peu étudiées. Plus surprenant encore! Nous nous retrouvons en quelques sortes devant un paradoxe; il faut le reconnaître: les images sont de plus en plus nombreuses et variées dans les manuels d'enseignement, de très bonne qualité de conception ce qui explique l'augmentation

²¹⁵ Nous reprenons dans ce titre une expression trouvée sur le site :File //C //My Document/L'image comme support d'apprentissage.htm.

²¹⁶ A. Choppin, *Les manuels scolaires: histoire, crise, perspectives dans les contenus d'enseignement en question: histoire et actualité*, CRDP de Bretagne, 2000, p. 45.

considérable de leur prix mais elles ne retiennent guère l'attention des concepteurs des programmes. Dans ces conditions, est-ce que la pédagogie ne pourrait pas utiliser plus subtilement le document iconique par les techniques d'analyses et de réflexion afin de mettre en valeur sa qualité pédagogique?

En langue étrangère, (en français par exemple), l'image occupe une place importante dans l'aire scripturale de nos manuels. Elle est utilisée pour transmettre des messages, mais en premier lieu, elle rend le Manuel plus attrayant si on lui attribue une fonction esthétique. Les images, explique la Responsable des illustrations de la collection Nathan, doivent présenter une qualité esthétique d'abord quelle que soit la fonction assignée. De même, elles sont mises directement au service de «stratégies d'apprentissages» d'où leur emploi comme support d'activités tel est l'exemple des activités proposées dans le Manuel de 1^{ère} AS de la série Lettre.

À travers les images l'enseignant étaye son argumentation. Elles contribuent à la construction d'une démonstration. Certaines autres réduisent l'information du texte en une forme condensée ce qui correspond à une «transcodification».

Les manuels d'histoire et géographie sont abondamment illustrés: le nombre des images est très élevé dans la mesure où le taux important est justifié en grande partie par la taille des reproductions. A titre indicatif, certaines pages rassemblent quatre et parfois plus d'images par page.

Les images les plus nombreuses sont celles des cartes géographiques retenues très souvent pour leur sujet afin de compléter le texte des cours. Viennent ensuite les schémas et les tableaux. Les autres types d'images sont un peu moins nombreux. Traditionnellement, les images dans les manuels d'histoire et géographie ont une fonction d'illustration, aujourd'hui, elles occupent une place nouvelle dans les nouveaux programmes et sont connues en tant que repères culturels et patrimoniaux. Sur ce sujet A. Choppin note :

« L'histoire ne demande généralement pas pourquoi une image est ainsi placée, quel sens peut lui conférer le contexte, mais elle cherche à déterminer si le document est bien choisi,

partial ou partiel, révélateur. Il s'interroge sur la validité de sa source, sur le contenu et non sur le contenant »²¹⁷.

En sciences naturelles, les manuels regorgent d'images: illustrations, photo, Elles poursuivent le but de faciliter l'accession au «Savoir scientifique». Et puisque le savoir scientifique proposé aux élèves subit une transposition didactique, les images et les textes insérés dans les manuels de sciences sont catégoriquement vulgarisés.

En effet, la reformulation d'un savoir scientifique ainsi que sa présentation symbolique ou même linguistique n'est pas la simple expression d'une conceptualisation: les schémas, dessins et autres représentations imagées, ne forment pas une simple vision de la réalité mais constituent une aide à la réflexion.

Il s'agit, en fait, de déterminer la qualité et la quantité des informations scientifiques proposées, c'est à dire, l'exactitude de ce qui nécessite le concours des spécialistes.

En mathématiques, la variété d'images est moindre par rapport aux autres disciplines touchées par l'emploi des images à des fins pédagogiques, celle ci est introduite par les formes géométriques et les schémas qui transmettent des idées moins abstraites que la langue. Elles permettent de "structurer la pensée" pour mieux comprendre la réalité suggérée et souhaitée être comprise abstraitement.

Les manuels de philosophie, en contexte algérien, n'offrent guère l'occasion à l'image à s'introduire ce qui revient à dire que le didacticien et le concepteur algériens font une part inégale à l'insertion d'images dans nos manuels scolaires.

Au delà de ces aspects, on peut remarquer que les nouveaux manuels de FLE en question font davantage de place à l'image à l'intérieur de certains chapitres, les concepteurs présentent des pages, s'intitulant souvent « lecture d'image », méthodologies, qui orientent l'élève à lire *l'image*. Or, si les autres restent dépendants de la bonne volonté d'introduire

²¹⁷ A. Choppin, *op, cit*, p.223.

l'image dans l'apprentissage, celle-ci risque d'être de moins en moins étudiée et de rester décorative. Seul, l'éditeur pourra en tirer profit.

Donc, l'image- sous n'importe quelle forme- sert d'appui dans toutes les disciplines scolaires soit comme point de départ, soit comme illustration ou encore comme un aboutissement à un objectif à réaliser.

1. 9. Analyse sémiotique de l'image²¹⁸

L'image occupe dans les manuels récents une place plus importante en tant que support d'apprentissage et objet d'étude : elle y figure comme support d'activité, notamment dans les pages destinées à la «Lecture de l'image». Or, l'image qui détient un pouvoir motivant séduit l'élève dans la plupart des cas introduit sa complexité de richesse pour aborder sa lecture réfléchie, distinguer les différentes fonctions qu'on lui attribue.

Ce sera assurément le commencement d'une prise de conscience de l'image qu'il faut apprendre aux apprenants à circuler sans risque d'accident, à lire des «images» et à leur donner les clés afin de dévoiler les significations, même délicates et cachées. Nous voudrions démontrer qu'il est grand temps de faire cesser une querelle «de l'écrit et de l'image» et nous nous efforcerons donc dans la présente partie de fournir les démarches pour qui se proposent de lire une image, dans une dynamique plus au moins didactique. L'analyse de l'image «fixe» est une étape incontournable avant son adaptation, qu'il faut maîtriser. Comment lire l'image? A l'aide de quels mots parle-t-on de ce langage iconique?

L'image est d'abord lue globalement et est perçue rapidement. Cette lecture globale permet de retenir en premier les éléments importants qui la constituent, contrairement au texte qui se décode lentement de façon, toujours, linéaire. Nous allons donc essayer de la manière la plus simple et la plus concrète possible, de retrouver les principales étapes pour lire l'image à la lumière des recherches réalisées en matière d'image.

²¹⁸ Les étapes d'analyse présentées dans cette partie doivent beaucoup au livre de L. Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images*, La Découverte, Paris, 2000

Pour décoder des informations et les interpréter, le cerveau humain utilise deux zones considérées comme étant le siège de deux types de lectures fondamentalement différentes.

Dans un ordre voisin, il faut signaler que le langage iconique, comme le langage verbal, propose de niveaux de signification : les significations dénotées et les significations connotées.

Pour lire une « image », nous commençons par décrire ce que nous voyons, les éléments qui la composent. Evidemment, ce que nous appelons "dénotations" sont théoriquement communes à tous ceux qui partagent la même langue et la même culture. Ce principe permet de lire de façon totalement « neutre » une image et de percevoir l'idée directrice de la réalité qu'elle présente.

Il semble bien que la règle d'or, pour commencer la lecture d'une image est de toute évidence la description ou l'étape descriptive; en d'autres termes aborder l'image « sans préjugés ». Ces préjugés sont d'ordre culturel, idéologique, social...

Mais, en réalité, il faut avant même de l'entamer, accepter le principe que la lecture de l'image implique très souvent la « pluralité d'interprétation » ce qui est appelée communément « polysémie ».

L'image est donc polysémique; elle se prête à des lectures plurielles et offre ainsi un grand nombre de significations, parfois contradictoires. Pour une même image, il peut y avoir des interprétations très diverses. Mais d'où vient la polysémie de l'image? Claude Peyroutet, parle des trois sources de la polysémie:

« 1- Les codes [...] sociaux: la polysémie est en partie dictée par [...] les codes sociaux qui nous gouvernent à notre insu [...].

2- Les codes de l'inconscient collectif: l'observateur est influencé par les archétypes de l'inconscient collectif (la mère, le père, l'eau, etc....), émotions communes à tous les humains

condensés dans de grands symboles (les femmes protectrices, les chefs, le soleil, les mythes du baptême, de la régénération [...]).

3- Les codes personnels: l'inconscient personnel avec son jeu de pulsions contradictoires, les émotions, les sentiments, les obsessions, les conceptions nées des vicissitudes de la vie jouent aussi un rôle énorme [...] ».²¹⁹

Donc, lire une image, c'est d'abord «décrire», mais il ne faut pas en rester là. Nous donnons également nos impressions. Pour cela nous faisons appel à notre culture, à notre sensibilité. Des impressions qui réveillent des aspects qui nous sont propres sans qu'il y ait un caractère obligatoire. Ce qui est appelé «Interprétation».

La description qui:

« Peut être une phase ridicule [...] reste essentielle, c'est à partir des éléments recueillis lors d'une description simpliste que s'échafaude l'ensemble de l'analyse brillante. Décrire, c'est déjà comprendre. Et une grande part de notre société face aux images vient de ce que nous les consommons comme des éléments d'un sens premier, sans jamais les inventorier. À regarder, et non plus simplement «voir», les images prennent un aspect différent »²²⁰.

Dans la description, il importe de débiter par la base, par ce qui nous montre, de ce que nous dit explicitement l'image (la dénotation) tout en écartant ce qu'elle nous suggère implicitement (la connotation) car c'est de l'observation et de la description première que se construit l'interprétation.

En effet, décrire une image, c'est découvrir déjà des renseignements sur la technique utilisée qui recouvre toutes les informations matérielles. Nous pratiquerons un inventaire neutre ce qui revient à retrouver en premier lien les éléments qu'on a intuitivement perçus comme plus importants (parce qu'ils étaient les plus colorés, les plus insolites, les plus lumineux... etc.), en d'autres termes, ce qui a attiré notre attention. De là, on, retrouve les éléments les moins attirants : ceux-ci permettent de déterminer " la perspective et l'"effet de profondeur". Cette dernière nous aide à dégager l'échelle des personnages et des objets, c'est à dire, démontrer leur importance respective dans l'ensemble de l'image.

²¹⁹ C. Peyroutet, *Les techniques du français*, Nathan, Paris, 1997, pp. 44 – 45.

²²⁰ L. Gervereau, *op. cit.*, p. 40.

Une observation plus précise, suggère des lignes géométriques qui inspirent la rigueur et la stabilité d'où l'effet des figures géométriques qu'on peut retrouver sur l'image et leur symbolique :

- « - le triangle est porteur de la symbolique du chiffre 3: la divinité, l'harmonie c'est aussi un symbole de fécondité. Pointe en haut, il évoque le feu. Pointe en bas, l'eau,
- le carré, c'est. le symbole de la terre, et par extension le symbole de l'univers crée (la perfection divine). Ancré sur quatre cotés, il porte de la marque de la stabilité.
- le rectangle relève de la symbolique générale du carré. Lorsque ses proportions sont celles du nombre d'or²²¹, il acquiert un renforcement symbolique, il signifie la perfection des relations.
- le cercle [...], il renvoie à un temps et à la divinité (dont le souffle n'a ni début ni fin »²²².

Au sein de cette phase descriptive, concernant essentiellement une première lecture de l'image il importe aussi de se poser des questions qui complètent la description et qui se fondent sur les couleurs utilisées, l'éclairage, le cadrage, et l'effet de changement d'échelle.

En effet, lorsque une image est en couleur, il faut, étudier le détail de chacune, mais tout d'abord, il est nécessaire de faire une place à part au «noir» et «blanc» vu l'impact et l'intensité «drastiques» suggérée par cette combinaison de couleurs tout à fait contrastées:

« Le noir et blanc est fréquemment utilisé dans la photographie d'art...et marque aussi les intentions (ou les prétentions!) artistiques de nombreuses photographies publicitaires [...]. Il permet de faire jouer pleinement le contraste clair/obscur. Symboliquement, il situe un personnage ou une scène du temps, la place dans une atmosphère très forte, très dense: le noir et blanc est déjà, en lui même, porteur d'émotion »²²³.

Pour l'image en couleurs, il convient de s'interroger sur la proportion de couleurs dites chaudes (rouge, orange, jaune...) et de celles dites froides (vert, bleu, violet...). Nous analysons ces couleurs tout en prenant en considération: la tonalité, la clarté, la surface

²²¹ .La section d'or (ou nombre d'or) est un nombre censé correspondre à la division la plus harmonieuse d'une grandeur en deux parties inégales.

²²² D. Serre. Fløersheim, *Quand les images vous prennent ou comment décrypter les images*, les éditions d'organisation, Paris, 1993, p. 23.

²²³ D. Serre. Fløersheim, *op, cit*, p.33.

qu'elle occupe et d'étudier l'effet produit par la juxtaposition de ces couleurs qui permettent de mettre en relief certains éléments et contribuent nécessairement à « créer l'impression de profondeur » de l'image.

Quant à la symbolique des couleurs, nous évoquons dans la liste ci-dessous les valeurs symboliques les plus fréquentes empruntées à D. Serre. Fløersheim²²⁴:

Couleurs de feu : le rouge, l'orange

Rouge; c'est la couleur du sang, elle est porteuse de la même ambivalence.

Orange; chaleur, activité. Couleur de la gloire, splendeur.

Couleur de l'air : jaune, blanc

Jaune; c'est la couleur de la lumière, du soleil, de l'or, couleur de l'intuition, symbole de la sagesse.

Blanc; couleur de ce qui est intemporel, la foi, la pureté.

Couleur de l'eau : vert; eau, fertilité, vie végétale, renaissance...

Couleur de la terre : noir, brun.

Noir; la terre, le temps

*Brun (marron); mélancolique celle de l'automne.*²²⁵

D'autres mots permettent d'identifier les couleurs et leurs relations : les nuances: variations de tonalité, claires ou foncées. Camaïeu : emploi d'une couleur avec des tons différents.

Il ne reste à dire que la perception des couleurs n'a pas de valeur identique à tous les percevant dans la mesure où les individus de même culture et même langue attachent aux couleurs des valeurs et symboles qui varient à travers le monde, donc, la couleur est un produit culturel.

En même temps, l'image utilise, outre l'éclairage, l'élément qui retient le plus notre attention. L'effet halo de lumière met l'objet ou le personnage en valeur par rapport aux restes des éléments qui composent l'ensemble de l'image, nous citons à ce sujet, sous – exposition, sur- exposition, positif et négatif, contre- jour. Assignés aux aspects

²²⁴ Ibid, pp. 33- 34.

²²⁵ Pour plus d'informations, on peut se reporter au Dictionnaire des symboles, des rites et des croyances, de C. Pont- Humbert, Hachette, 1995.

morphologiques qui façonnent l'image, l'échelle des plans (ensemble moyen, américain, rapproché, gros plan, très gros plan) créent l'ossature et guident le regard du percevant. En somme, la description est :

« L'étude scientifique de la signification qui explicite le contenu des représentations sans accorder d'attention particulière aux caractères spécifiquement artistiques. Elle (la description) fait l'inventaire des éléments et des relations figurés. Elle dégage les significations secondaires de l'image et, éventuellement, des significations secondaires »²²⁶.

Bien sûr, la connaissance de l'auteur de l'image, sa provenance, le contexte de la création pourront compléter la compréhension et mieux avancer pour réduire le nombre d'interprétations possibles parfois à une seule.

Au terme apparent de l'inventaire de l'image, nous arrivons à la démarche qui prend appui sur la précédente, celle de la description neutre. Il est clair maintenant qu'au-delà de la reconnaissance des signes iconiques ou motifs (objet, personnages ...) répertoriés lors de la description, chacun est présent pour désigner autre chose que lui même, pour les connotations. D'ailleurs c'est là la particularité des signes iconiques, être là pour présenter un objet absent. Et puisque on ne saurait se contenter d'une saisie descriptive de l'image, nous intégrons des «connotations» et nous interprétons en prenant en compte les données de la description. On peut, à ce niveau, chercher les intentions de l'auteur, le message linguistique accompagnant l'image va de soi pour donner une même interprétation et non différente est encore un facteur à approcher.

On peut également trouver la fonction symbolique et culturelle visées implicitement par le créateur et saisir alors la vision de celui-ci sur le monde. Pour terminer, il faut souvent se demander, si le créateur ou le dessinateur... veut nous interpeller, nous mobiliser, ou nous inciter à agir ou encore tout au moins à réfléchir. Signalons toutefois que le message linguistique sous ses différents aspects (texte, légende, titre, slogan...etc.) est un appoint lorsqu'il accompagne l'image et réduit sa polysémie. Et naturellement; on ne peut effectuer

²²⁶ L. Cervereau, *op, cit*, pp.50-51.

ce travail d'analyse sans se référer aux deux phases de la lecture: la description et l'interprétation qui toutes combinées donnent le sens globale de l'image.

Conclusion

Les théories et les travaux traitant de l'image sont nombreux : ils portent sur sa structure et sa lecture, ...Ceux ci sont trop spécialisés pour être appliqués à l'enseignement des langues étrangères, bien que ces différentes approches n'expliquent l'image qu'à travers le fonctionnement qu'elles affectionnent ce qui rend la nature de compréhension d'une image intime. Dès lors, il est fort intéressant, de dégager une approche qui serait didactisable.

Si l'analyse de l'image s'effectue en deux parties, à savoir celle de l'observation et celle de l'interprétation, on peut néanmoins dégager, pour rendre accessible en classe, trois phases: la description, l'étude des éléments iconiques et l'étude du message linguistique. Et, selon nous, cette progression semble réunir tous les détails mis en place afin d'aborder l'image sous différents angles; de plus, on ne saurait dissocier les travaux menés par celui de la linguistique avec R. Barthes, et E.Eco, celui de la sémiotique avec CH.S.Peirce, et celui de la psychologie avec J. Piaget, de la progression proposée. Celle ci permet de simplifier l'activité de l'enseignant et l'élève à la fois dans la mesure où les protagonistes de l'enseignement ne sont pas des experts en matière d'étude de l'image, mais ils tentent de transformer un savoir savant en un élément ou un savoir d'enseignement adaptable au niveau des apprenants. Mais, les chemins qui mènent aux objectifs sont loin.

Chapitre 2

Lire des images**Préambule**

Lire une «image fixe» est un acte complexe qui se fonde sur le contenu et la description formelle à laquelle est assignée l'interprétation, à la lumière du sens global de l'image.

Dans le présent chapitre, nous voudrions, tout d'abord, mettre l'accent sur la démarche qui peut servir à approcher les «images» insérées dans les manuels scolaires du FLE en contexte algérien .Sachant que l'image traduit d'abord une représentation d'une époque bien précise qui se fait de la réalité. En se sens le dessinateur ou le peintre est forcément tributaire de son passé. D'ailleurs raison pour laquelle, nous retrouvons des points communs entre plusieurs dessinateurs, particulièrement, dans les œuvres d'art (peinture) d'où l'appartenance à telle ou telle école artistique. Cependant, le dessinateur est aussi un «visionnaire» et son produit prendra une teinte toute particulière.

Dès lors, l'image produite est visionnée et est perçue à travers ses émotions. Tel est le cas des écrits (texte, roman, nouvelle...). Or c'est cet ensemble de traits qui confèrent à l'image son originalité, sa «personnalité» et son atmosphère générale.

De surcroît, l'image, quelle que soit sa typologie, a un pouvoir d'évocation. Le sens est présent dans les signes iconiques qui la composent. Mais le contenu du message et du sens n'est pas, forcément, explicitement formulé, car certaines images portent en elles une symbolique.

2. 1. L'image dans les instructions officielles

Ils nous faut mentionner, à ce niveau, la difficulté majeure que nous avons rencontrée dans la collecte des instructions et textes officiels et même dans les manuels scolaires objet d'étude, quand à l'utilisation, l'emploi et l'insertion des images dans l'acte d'enseignement/apprentissage du FLE à des fins exclusivement pédagogiques.

Ils nous a semblé nécessaire pour approcher l'image insérée dans les manuels du secondaire, et puisque tout acte d'enseignement doit débiter par une lecture minutieuse des textes et orientations officiels qui fournissent nécessairement des informations fondamentales et capitales en terme d'objectifs en particulier sur la méthodologie et les buts de tel ou tel support sinon comme appoint à utiliser en classe avec le public ciblé, du moins revoir ces instructions officielles. Or, et vu la difficulté déjà citée, l'image n'apparaît en aucun cas explicitement signalée, ni d'ailleurs implicitement.

Encore, il ne faut pas en rester là, du moins au niveau secondaire. Les manuels en question ne présentent et ni ne préconisent de table d'illustration qui se trouve, comme il est souvent d'usage, à la fin de l'ouvrage, qui nous oriente et nous facilite la lecture des images. Toute une petite référence,

rarement signalée quant à la personne qui a réalisé la maquette et la couverture des manuels.²²⁷

Paradoxalement, nous retrouvons ces indications au niveau des messages écrits. Et les instructions officielles sinon les programmes nous fournissent majoritairement l'objectif assigné à ces appoints.

Ainsi, à une époque où on assiste à une véritable explosion des supports d'enseignement et où l'image envahit le monde, avec les techniques nouvelles, le concepteur du Manuel scolaire algérien, et avant lui, les didacticiens et les pédagogues accordent peu d'importance à l'image.

Son absence des programmes officiels en est la preuve. Cela signifie t-il qu'il y a un manque d'intérêt à l'emploi de l'image à des fins pédagogiques peut être par insuffisance de moyens ? Question à laquelle nous nous abstenons de répondre. Mais, nous tenons à dire que le travail sur l'image est au aussi un moyen important à ne pas négliger ni à marginaliser.

2. 2. Statut des images dans les manuels scolaires du FLE du secondaire

L'image a le privilège d'occuper plusieurs endroits : accompagne les textes support de leçons, les textes support d'exercices, les textes complémentaires. Elle peut également précéder ou succéder au texte dans le continuum

²²⁷ Il est curieux de constater que la personne qui a réalisé la maquette et la page de couverture est l'une des auteurs concepteurs de même Manuel, à titre d'exemple, nous citons le Manuel de 1^{re} AS série lettres.

graphique. L'image peut, éventuellement, occuper une page autonome, c'est le cas des images qui figurent dans les pages 40 dans le Manuel de 2^{ème} AS, 44 dans le Manuel de 3^{ème} AS, et 18 dans le Manuel de 1^{er} AS (série sciences).

Dans le Manuel de 1^{ère} AS séries lettres, la présence de l'image est manifeste malgré la concurrence des messages écrits notamment (littéraires ou non littéraires).

Dans le Manuel de même niveau de la série sciences, la représentativité de l'image est moindre. Cette même remarque à peu près s'impose quant au Manuel de 2^{ème} année secondaire où nous comptons 24 images.

Le Manuel de 3^{ème} année secondaire se présente différemment, 07 images seulement sont insérées à l'intérieur de l'aire scripturale qui s'étend sur les 159 pages que compte l'ouvrage.

En effet, les 82 images qui figurent dans les quatre (4) manuels du FLE objet d'analyse se répartissent comme suit :

Manuel de 1 ^{re} AS (série lettres)	→	30 images
Manuel de 1 ^{re} AS (série sciences)	→	21 images
Manuel de 2 ^{ème} AS	→	24 images
Manuel de 3 ^{ème} AS	→	07 images

Un comptage ainsi figurable :

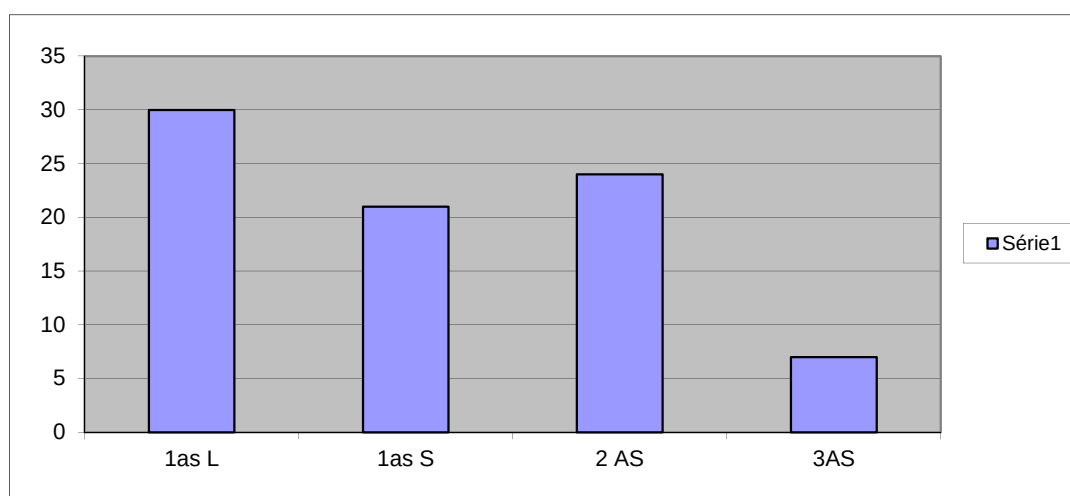


Figure n°2

Dans ce contexte, nous remarquons que c'est dans le Manuel de 3^{ème} AS que la représentativité de l'image est la plus réduite avec 07 images seulement. Le pourcentage quant à lui, est de :

Manuel	1 ^{ère} AS (séries lettres)	1 ^{ère} AS (séries science)	2 ^{ème} AS	3 ^{ème} AS
Nombre d'image	30	21	24	07
%	36.58	25.60	29.26	8.53
Totalité	82 images			

Tableau n°3

A la remarque précédente, nous en ajoutons une autre qui semble plus terrifiante : l'utilisation et l'insertion des images dans les nouveaux manuels est inférieure par rapport aux manuels précédents d'où inévitablement la

survalorisation des textes sur l'image. Toutefois, il est frappant et peut-être c'est la première fois dans les manuels du secondaire, que les concepteurs exigent et proposent des activités qui reposent sur l'image ayant comme consigne générale «lecture d'image» dans laquelle une série de questions pour approcher l'image proposée (nous y reviendrons plus loin).

2. 2. 1. Emplacement

Nous l'avons déjà signalé, l'«image» occupe tous les endroits réservés à son essor dans la page imprimée des manuels. Sa position dans le continuum graphique varie d'une page à une autre. Dès lors, on ne peut parler d'une structure constante qui organise et détermine la place que doit occuper l'image dans le manuel. De même pour sa tâche et sa typologie. Ceci dit, la représentation visuelle, à l'intérieur des manuels en question, ou son organisation spatiale n'est pas systématique.

Les concepteurs, donc, ne mettent pas en évidence cette visualisation qui couvre la mise en page, or, il n'en va pas ainsi dans le cas d'ouvrages pédagogiques destinés à l'enseignement d'une langue étrangère.

Selon F. Richaudeau :

*« Le concepteur du manuel scolaire doit donc tenir naturellement compte des niveaux différents de ces textes (des illustrations), les intégrer dans une présentation structurée, hiérarchisée, qui oriente et aussi facilite- l'utilisation du Manuel par son jeune lecteur .C'est par la mise en page qu'on réalise ces objectifs ».*²²⁸

Cette thèse est étayée par F.M.Gerard et X.Rogiers ;

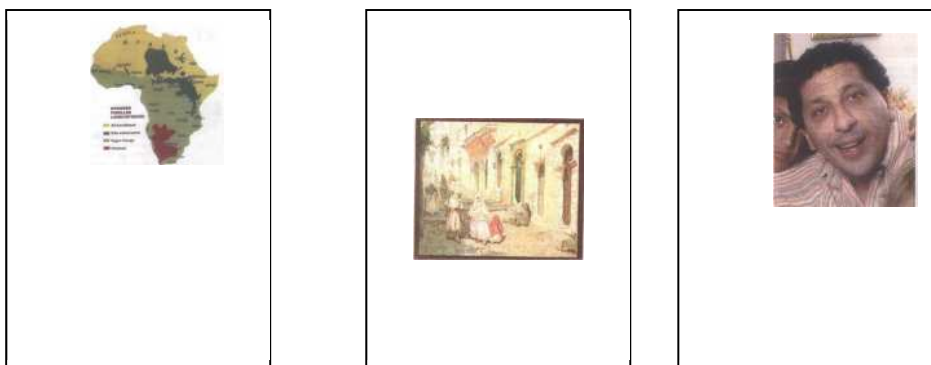
*« C'est toute la question de **la mise en page** qui consiste à agencer les blocs de texte et les illustrations de la meilleure manière qui soit, les paramètres sur lesquels*

²²⁸ F.Richaudeau, *op, cit*, p.66.

*peut jouer le metteur en page sont nombreux, mais le plus important est sous contexte le **blanc** [...] »²²⁹.*

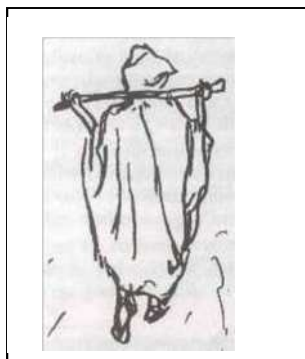
L'emplacement de l'image est donc un vecteur primordial proscrivant la bonne visualisation dans la mesure où la perception du lecteur est conditionnée pour explorer la page imprimée de haut en bas et «ayant à choisir» au sein de cette page, elle est attirée le plus par ce qui est visuellement fort et gros. Ces visualisations peuvent être obtenues soit en utilisant des «blocs typographiques», soit des «couleurs typographiques», F. Richaudeau, dans son ouvrage (déjà cité), a largement développé cet aspect. Partant de ce qui est enregistré et répertorié quant à l'insertion des images dans la page imprimée des manuels en phase d'étude, les concepteurs ne rétrocedent, donc, pas d'importance à l'utilisation et l'intégration de ces «images» dans la mise en page.

Certaines sont placées en haut de page, d'autres à l'intérieur, parfois à droite ...etc. Ceci a pour effet de défavoriser l'automatisme de la lecture et donc de la compréhension : En voici quelques exemples :

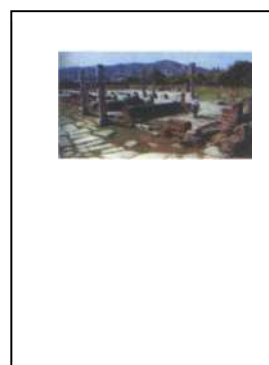
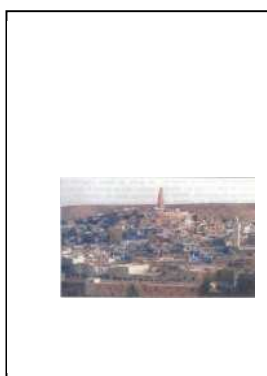


Manuel de 1^{ère} AS (Série lettres)

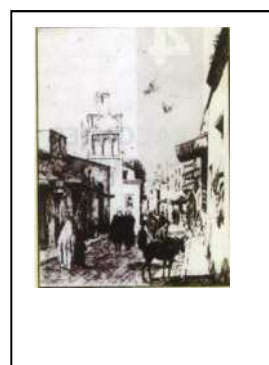
²²⁹ F.M.Gerard et X.Rogiers, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boek-Wesmal, Bruxelles, 1993, p.189.



Manuel de 1^{re} AS (Série sciences)



Manuel de 2^{ème} AS



Manuel de 3^{ème} AS

De cette disposition, il résulte que les principes de base, celui de la «visualisation» et de la mise en page, pour la plupart de nos manuels sont considérés comme étant des éléments fondamentaux, et leur rôle doit être matérialisé typographiquement car l'image bien choisie et bien placée détient sans nul doute, un pouvoir motivant. Dès lors, on est dans l'obligation de reconsidérer la place réservée à l'insertion de l'image dans nos manuels en particulier ceux destinés à l'apprentissage du FLE.

2. 3. Classement et typologie d'images

Pour lire une «image», nous avons besoin de connaître quelques notions sur celle-ci, en plus de sa signification.

En effet, une première classification s'avère importante. Les images à insérer dans les manuels scolaires peuvent se scinder en plusieurs catégories : photographie, dessin, peinture, schéma et bande dessinée. En feuilletant les manuels en question, nous percevons une variété de «plages visuelles». Les concepteurs ont, donc, le choix entre celles-ci. Bien qu'il faille envisager l'intérêt de leur choix. Ainsi, s'interroger sur le classement, les caractéristiques et les fonctions pédagogiques que ces images doivent assumer est une étape très cruciale. En d'autres termes, on se demande ce qu'elles permettent d'exprimer spécifiquement ? Sont-elles pertinentes ? Les référents aux quels

elles renvoient sont ils reconnaissables ? Or, certaines images ressemblent plus que d'autres à l'objet représenté.

A ce sujet, nous citons la classification qui se forge autour de ce qu'A. Moles 'a appelée «une échelle d'iconicité» :

« Qui rend compte du degré de ressemblance de l'image et de son degré d'analogie avec ce qui est représenté. Une photo d'une fleur est, par exemple, plus réaliste et plus ressemblante et plus proche qu'un dessin. De même, un dessin réaliste en couleur est plus ressemblant et plus proche de l'objet représenté qu'un dessin au trait ou qu'une silhouette. Cet axe progressif permet d'aller des plus concrètes aux plus abstraites »²³⁰.

Suite à cette classification, A. Molles a établi «une échelle d'iconicité» contenant douze degrés : Le premier degré est la représentation de l'objet lui-même, tel est le cas de la photo d'identité, jusqu'au douzième degré qui conçoit «des représentations abstraites» représentées par des mots. Entre l'un et l'autre, plusieurs signes apparaissent comme le signale A. Moles, lui-même :

« Entre l'isomorphie du réel et l'arbitraire du signe se situe, dans le monde de communication, tout un univers de messages : les messages schématiques, les schémas et Que toute image est toujours schématique »²³¹.

En passant à un classement plus opérationnel quant aux images intégrées dans les manuels scolaires de F.L.E du cycle secondaire, d'ores et déjà nous signalons, quelle que soit la fonction ou non visée par les manuels, ces derniers utilisent tous les types d'images, et certaines d'entre elles, de façons préférentielle.

²³⁰ A. Moles in B. Cocula et C. Peyroutet, *Sémantique de l'image*, Delagrave, Paris, p.26.

²³¹ *Ibid.*

Ceci montre l'extrême diversité des situations qui peuvent être effectuées ou présentées dans ces manuels scolaires, sans compter qu'au sein même d'un manuel, les possibilités d'aborder l'image de manière autonome se dégagent clairement par le biais de certaines activités langagières notamment orales.

Par ailleurs, il est rare qu'un manuel, des quatre étudiés, mentionne la façon attribuée à l'approche ou le rôle que doit remplir telle ou telle image. De même, les images recensées n'ont pas la même importance, certaines d'entre elles sont, sans doute, vides, c'est à dire, qu'elles ne répondent pas aux objectifs et aux atteintes des concepteurs : en guise d'illustration, l'insertion des tableaux (peinture) à la fin des projets sans qu'elles réalisent des savoirs facilitant ainsi l'apprentissage du projet accompagnant. Une première conception consiste à remarquer l'extrême pauvreté consignée au niveau du manuel de 3^{ème} AS avec 07 images seulement, cela fait (8.53%) de proportion de la totalité des images dans les quatre manuels.

Pour ce qui de la typologie d'image répertoriée, et indépendamment des fonctions assignées, il semble que la distribution de tel ou tel type d'image dans les pages ou encore dans la mise en page de nos manuels scolaires n'est pas édifiante : il ne fait aucun doute que le choix de type d'image à introduire est, pour une part importante, selon nous, d'ordre financier.

Or, le type d'images ainsi que la mise en page sont souvent considérés comme le point faible de la production de livres scolaires et plusieurs conditions qu'il n'est pas toujours facile de réunir, sont obligatoires et

indispensables pour assurer l'efficacité et la pertinence dans le processus d'élaboration des nouveaux manuels scolaires. De même, le choix d'images du manuel scolaire « est aussi fonction de budget dont dispose l'éditeur de ce manuel et cette dernière servitude peut se révéler bénéfique, par exemple quand certains auteurs et pédagogues rêvent d'ouvrages où le texte serait réduit au minimum et remplacé par une foule d'illustrations. »⁶ comme le souligne à juste titre F. Richaudeau :

L'une des premières remarques, à ce sujet, est le nombre accordé à chaque type d'image. D'un point de vue générique, nous constatons la prédominance de la photographie, dans tous les manuels faisant corpus de notre recherche. Elle est, de ce fait, la plus importante quantitativement par rapport aux autres types.

Dans le manuel de 1^{re} AS (série lettres), la photo est présente par 13 images, et 10 fois dans le manuel de même niveau série sciences. Pour les manuels de 2^{ème} AS et 3^{ème} AS, elle est notée 11 et 5 fois successivement. Cette importance accordée à la photographie à l'instar des autres types, s'explique aisément par le fait que la photo est la moins chère. En général, si l'on additionne les totaux des colonnes correspondant à la «typologie», nous obtenons les taux suivants :

Typologie	photo	dess in	sche ma	pein ture	B.D
-----------	-------	------------	------------	--------------	-----

⁶ F.Richaudeau, *Conception et production des manuels scolaires guide pratique*, Unesco, Paris, 1979, p.169.

Manuel					
1re AS série lettres	13	13	2	1	1
1re AS série sciences	10	8	1	1	1
2ème AS	11	1	10	2	/
3ème AS	5	/	1	1	/
Totalité	39	22	14	5	2
%	47.56	26.8	17.0	06.0	02.43
		2	7	9	

Tableau n°4

Il en ressort que la photographie occupe une place importante. L'inventaire des images a relevé donc (82) images dont la majorité (47.56 %) de ces images est des photos. Ensuite, vient le dessin en deuxième position (26.82 %), le schéma quant à lui, est utilisé (14) fois avec un pourcentage de (17.07 %). Pour ce qui, est de la peinture et la bande dessinée, nous notons curieusement, leur faible présence dans les nouveaux manuels avec une proportion de (06.09 %), (02.43 %) respectueusement. Cette caractéristique dominante des images insérées dans les livres du secondaire est, forcément, leur hétérogénéité, cela est qualifié nettement tant par la diversité des types d'images intégrées que par le nombre de fois employées. Ainsi, disons- nous que cette dominance de la photo et du dessin se confirme dans tous les manuels en question. Et le tableau ci-dessus illustre notre constatation à ce propos.

A ce sujet, nous essayerons d'approcher le point de vue avancé par les pédagogues quant à l'utilisation des images à des fins pédagogiques. Nous citons en particulier l'excellent travail de F. Richaudeau. Mais avant, nous exposerons brièvement le rôle que peut assurer le choix judicieux d'une image scolaire :

« (Les images) jouent un rôle important dans les manuels scolaires, à tel point que dans certains manuels, elles occupent la plus grande place en termes d'éléments imprimés. À côté des problèmes de lisibilité des illustrations- entre autres celui des choix à faire entre photo, dessin et schéma-, il est intéressant de s'interroger sur le rôle pédagogique que peuvent remplir les (images) au sein du Manuel. Essentiellement on se posera deux questions :

Sur un plan quantitatif: «quelle place accorder aux (images), en fonction de la matière et du niveau scolaire ?» ;

Sur un plan qualitatif: «qu'apportent les (images) par rapport aux objectifs de l'apprentissage ?»⁷.

À cet effet, les concepteurs des manuels scolaires ont le choix entre des photos, des dessins et des schémas. Ces trois types d'image sont définis comme types principaux à insérer au sein des livres scolaires. Les uns et les autres peuvent être imprimés en plusieurs couleurs (deux ou trois couleurs et un noir), ou en deux couleurs (une couleur et un noir), ou encore, en une seule couleur.

Cependant, plusieurs conditions déterminent le choix pertinent de tel ou tel type d'image. Et F. Richaudeau⁸ a largement fait la démonstration. Voir le tableau et l'image ci-dessous.

Genre d'image	Nombre de couleurs	Repère	Force effective	Clarté et précision	Richesse informative	Avantage financier
Photo	4	1A	++	-	+	--
	2	1B	+	-	.	.
	1	1C	.	--	-	++
Dessin	4	2A	+	+	++	--
	2	2B	.	+	+	.
	1	2C	-	+	.	+
Schéma	4	3A	.	++	+	.
	2	3B	-	++	.	+

⁷ F M. Gérard et X.Rogiers, *op, cit*, p, 185.

⁸ F. Richaudeau, *op, cit*.

Il en ressort, certes, que certaines caractéristiques entrent en jeu pour le choix ou la réalisation d'une bonne image.

-«la force affective» est plus frappante pour la photo en couleur dans la mesure où la photo en couleur émerveille le lecteur. De ce point de vue, la photo peut être plus pertinente que le dessin en couleurs, qui reproduit plus au moins fidèlement la réalité,

-«Clarté et précision» un «bon dessin» suscitera la clarté plus qu'une photo dans la mesure où l'image doit être claire et précise afin d'éviter toutes formes d'ambiguïté dans son analyse. Dès lors, le dessin est souvent plus efficient qu'une photo.

-«richesse informative»: plus d'informations à cueillir simplement parce que l'image est plus claire. Souvent le dessin en couleurs remplit cet objectif :

« Le dessin en couleur peut être plus efficace pour transmettre une information que la photo, lorsqu'il est produit à partir d'une motivation pédagogique et objectifs d'information précis. Il permet souvent de mieux marquer ses détails, de faire ressortir les éléments importants et significatifs d'un objet ou d'une expérience [...] même s'il n'utilise que le trait noir. La «lecture» d'un dessin apporte souvent une information plus précise à un jeune élève qu'une photo dans laquelle certains détails importants peuvent ne pas ressortir avec assez de force. »⁹.

⁹ R. Seguin, *L'élaboration des manuels scolaires (guide méthodologique)*, Unesco, Paris, 1989, p.55.

Ceci dit, le concepteur des manuels scolaires, doit, dans la collection des images à intégrer, tenir compte, en plus de la pertinence de celles-ci et du rôle pédagogique qu'elles assument, des disponibilités budgétaires. Les images en couleur augmentent exclusivement les coûts de production de façon non négligeable. Or, la photogravure la moins coûteuse est celle d'une image en une couleur (généralement en noir). De même le coût de la photogravure en deux couleurs serait plus coûteux que le précédent. Pour ce qui est de la photogravure en couleurs, notamment s'il s'agit des couleurs proches des couleurs naturelles, elle est évidemment la plus coûteuse.

Nous nous avons alors aperçus que les coûts des images à insérer dans les manuels des élèves sont déterminés par plusieurs facteurs¹⁰:

*« - Le prix de création de l'image originale, payé à l'illustration, dessinateur ou peintre. Le prix dépend de la notoriété de celui-ci et selon qu'il s'agit d'un document en couleur ou en noir [...] - Leur nombre, qui est en général plus élevé dans les premières années de la scolarité []
- Le traitement de l'image originale pour la rendre imprimable photogravure, le coût augmente s'il s'agit d'un document en une seule couleur (noir) ou en plusieurs couleurs ; ».*

2. 4. Image – balise

Pour guider l'élève dans la perception et l'appréhension des pages imprimées, dans l'élaboration des activités à effectuer, un autre type d'images est à alléguer, vu leur profus emploi dans les manuels scolaires, en particuliers dans les deux manuels de 1^{ère} AS (des deux séries) ; des images éparpillées dans toute l'aire scripturale. Ces images balises à prédominance caricaturale diffèrent d'une activité à autre.

A cet effet, il y a lieu de ne pas perdre de vue quant à l'activité à résoudre pour la fonction pédagogique, selon les concepteurs du manuel de 1^{ère} AS (série lettres) en particulier assumée par ce type d'image. Toute observation de ces images balises appelle une réaction.

¹⁰ R. Seguin, *L'élaboration des manuels scolaires (guide méthodologique)*, Unesco, Paris, 1989, p.55.

Que cette réaction ne «surprenne» pas car elles sont programmées dans le processus éducatif avant et pendant l'acte pédagogique, c'est à dire donc l'activité préconisée dans le continuum graphique. Mais, nous constatons, hélas, dans la pratique un paradoxe : L'image balise ne sert ni à aider ni à orienter l'élève. Or, en tant que points de repères, ces balises devront être connues et admises avec des références nettes et précises.

D'ailleurs, les images balises proposées dans le Manuel de 1^{ère} AS (séries lettres) ne sont pas concises, car les propriétés ne sont pas évidentes ni toutes identifiables dans la mesure où «l'image» est aussi porteuse d'une infinité de messages qui en font sa fatalité d'être polysémique et donc prodigieusement insaisissable pour un esprit, notamment d'élève, mal préparé.

Paradoxalement, les concepteurs cherchent à établir une relation entre l'élève et son manuel avec des stipulations de possibilité de la communication à l'intérieur même de la corrélation pédagogique, mais, nous avons vite fait de remarquer que ce type de relation nécessite un autre support efficace et une prise de conscience de son rendement et sa pertinence. Ci-dessous les «images- balises»



Figure n°4

2. 4. 1. Emplacement

Les images «exergues» introduisent certaines activités (observations, lecture analytique, expression écrite) se relatent du texte support de base exemplifiant ainsi les séquences et se font selon un plan constant : La notion «séquence» courante du chapitre didactique est omniprésente en haut de page encadré qui se greffe d'un fond vert suivie de la première phase (celle de l'observation) écrite sur un fond rouge. L'image balise juxtapose le titre de chaque étape à réaliser en haut à gauche de page occupant ainsi la marge de la page imprimée et ainsi de suite pour le reste des activités.

Exemple :

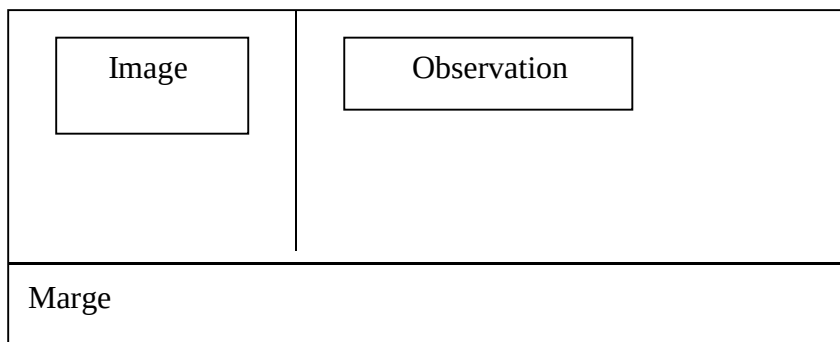


Figure n°5

Ceci nous invite à discuter l'emplacement des images dans les marges de la mise en page du manuel scolaire. Certes, il arrive que l'on puisse placer dans les marges des textes et des images à condition de ne pas trop les encombrer. Ainsi, «textes annexes» placés dans la marge peuvent être des commentaires, notes explicatives, citations ou références bibliographiques. Parfois, ces textes fournissent des fonctions secondaires par rapport au texte principal. De même, les titres de chapitre, les intertitres peuvent occuper aussi les marges, notamment, de gauche.

Pratiquement, les images au même titre que le texte, sont à placer dans les marges : Ces images sont soit des portraits de personnages, soit des symboles, et dans notre cas, des images caricaturales à fonction pédagogique. A ce sujet F. Richaudeau rappelle que :

« [...] elles (images) peuvent être [...] placées de préférences dans la marge droite. [...] Une autre méthode consiste à utiliser, pour recevoir textes et illustrations, les deux marges

extérieures : celle de gauche pour la page de gauche et celle de droite pour la page de droite. Esthétiquement, le procédé est assez heureux, mais il semble moins adapté à l'automatisme de la lecture »¹¹.

Le manuel scolaire de 1^{re} AS (série lettres) utilise ce type d'image fréquemment.

2. 4. 2. Fonction

Ces images sont conçues, exclusivement pour être incluses dans le manuel scolaire. Elles sont choisies pour éveiller l'intérêt de l'élève- lecteur et «ouvrir un sujet». Ces images peuvent être définies comme des indicateurs qui permettent au «jeune élève» d'accéder à l'information et l'assistent à s'orienter «spatialement» dans le livre du secondaire ainsi que les tâches qui lui sont proposées.

Nous qualifierons ces balises conçus ultérieurement pour la conception du manuel de 1^{re} AS (séries lettres) et servent de renvoi aux images indiquant à l'élève la nature de l'activité qu'il doit accomplir. Ce sont donc des «aides techniques» qui s'appuient en grande partie sur la mise en page et la mise en texte pour annoncer obligatoirement une nouvelle phase d'approcher le texte servant support de base en général. Cela permet au lecteur de repérer aisément la démarche à assumer à ce niveau d'étude de texte. Selon, les concepteurs, la démarche tendue dans le manuel scolaire dotera l'élève de connaissances qui l'aideront à réaliser les «projets didactiques».

« Elle vous (l'élève) dotera également d'attitudes positives qui vous rendront graduellement autonome dans votre travail. Ainsi serez-vous appelé(e) de plus en plus à découvrir seul(e) le sens des textes, à vous questionner sur les ressources à mobiliser pour effectuer telle ou telle tâche. Vous devez, selon les cas, travailler seul(e), avec un(e) camarade, en petit groupe ou avec l'ensemble de la classe des symboles le précisent [...] ».¹²

¹¹ F.Richaudeau, *op, cit*, p.80.

¹² Manuel de 1^{re} AS, *op, cit*, p.2.

Dès lors leur fonction est d'amener l'élève à réagir seul ou en collectivité face à telle ou telle activité :



→ L'élève travaille seul



→ L'élève travaille avec son camarade



→ L'élève travaille en petit groupe



→ L'élève travaille avec l'ensemble de la classe

Se voulant précis et clair, l'élève est invité à travailler seul lorsqu'il s'agit de la première phase quand l'approche de texte est toute évidence «l'observation», la deuxième phase (lecture analytique) sollicite selon les concepteurs, un travail de collectivité donc, c'est toute la classe qui s'en charge. De même, cette même étape commande, parfois, un travail en duo.

En somme, ces images balises mettent en relief la façon dont l'élève devra travailler et interroger le texte donné à lire et par la suite questionner et analyser.

2. 5. Image et représentations culturelles

La difficulté de l'interprétation de l'image (image utilisée à des fins pédagogiques en particulier) tient plus aux référents culturels qu'elle implique qu'à sa matérialité. C'est la raison pour laquelle, il nous semble nécessaire de rappeler des évidences, qui vont prendre un sens plus judicieux par rapport au propos de notre recherche.

L'image fait partie intégrante d'une culture. Elle en dit les significations et véhicule les représentations spécifiques à telle ou telle culture. Très souvent, interpréter une image s'avère une tâche difficile voire impossible dans la mesure où cette interprétation n'est pas identifiable de point de vue référents culturels spécifiques au niveau de l'évocation perceptive et sémantique. A titre d'exemple, un élève considère un lieu de culte étranger (église) comme une mosquée.

Donc, lire une image c'est apprendre une culture et voilà toute la difficulté qui régit au sein de l'esprit de nos jeunes élèves. Ceci dit, l'image est un dépôt de culture.

Dans sa matérialité, elle contient des référents culturels surtout historiques : nous citons l'exemple de l'image extraite du manuel scolaire de 3^{ème} AS, page 106. Aussi l'image de la page 68 incluse dans le même manuel, nous rappelle les origines de la société algérienne notamment algéroise. L'identification du contexte est simple et est créée par l'architecture de la rue. D'autres éléments constituent autant d'indications du lieu dit «Casbah d'Alger» c'est le lieu où se déroule une scène de la vie quotidienne. Le tableau (peinture) ne pose aucun problème d'identification culturelle tant il est distinctement réaliste et figuratif. Cette représentation culturelle souscrit, nous semble-t-il, à cultiver la nostalgie d'un temps révolu.

Par conséquent, certaines images sont plus difficiles à approcher que d'autres tel est l'exemple de l'image insérée en page 37 dans le manuel scolaire de 1^{re} AS (Série sciences).

A ce niveau, ce que nous développerons plus loin, les connotations et les références culturelles implicites, nécessaires pour appréhender ce qui est censé être dit, pour évoquer des hypothèses de signification adéquates, qui seules donneront sens.

Par ailleurs, et puisque nous connaissons le rôle que peut jouer la culture des élèves dans l'activité perceptive, la plupart des images reposant sur un stade de culture différent du leur, restent de simples indices et éléments iconiques dépourvus de sens par la non maîtrise des cultures, par voie de conséquence, référents culturels qui désignent ces images et les

rendent non identifiables culturellement. Mais selon les cultures, tout ne se dit pas. De plus, la langue, à ce niveau, détient un rôle vital pour désigner les objets, les êtres, les valeurs...etc. Or, certains éléments ne se désignent pas, ils n'ont pas de noms et n'ont pas d'intérêt ou de valeur dans telle ou telle culture. C'est ainsi qu'on se rend compte que tout ce qui se perçoit visuellement dans une culture en tant qu'objet identifiable, ne l'est pas nécessairement dans une autre culture. Ceci nous incite à reconsidérer l'importance de l'image mentale dans la pédagogie d'apprendre une langue étrangère en particulier.

Le cadre conceptuel théorique de la psychologie des apprentissages chez l'enfant s'inspire de la psychologie génétique ou du développement de Piaget. Par ailleurs l'expression la plus connue est la théorie des stades.

Dans la description des différents stades de développement¹³, la recherche psychologique a montré que dans son développement, l'enfant passe par plusieurs stades qui façonnent sa «structure mentale» d'où le rôle dynamique de l'image mentale.

Selon Piaget, durant les deux premières années, ce qui correspond au stade sensori-moteur (petite enfance), le comportement de l'enfant est déterminé par «ses sens et l'exercice de sa motricité », c'est pourquoi, d'ailleurs dans les manuels scolaires, on ne retrouve presque pas de phrases, mais beaucoup d'images simplifiées. Passant au stade pré- opératoire (opération concrète), l'enfant commence à se décentrer de «son moi» et à se détacher du concret pour accomplir des activités plus au moins concrètes voire intellectuelles. A ce stade, le manuel scolaire accorde une place importante au concret tout en évitant le recours aux supports concrets et iconiques. Signalons qu'à partir de l'âge de sept ans «les images mentales» vont se débarrasser de plus en plus des contenus matériels singuliers.

¹³ Dans les lignes qui suivent, nous nous référons systématiquement aux analyses et aux terminologies de J.Piaget et B.Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris, 1966.

Quant au dernier stade, celui de la pensée opératoire (formelle) vers 13 – 15 ans, le rapport à l'image mentale n'est plus entretenu, donc, les mots permettent l'évocation des connaissances.

Toutefois, revenons sur l'image qui dévoile un «vide» de référence. Cela, nous amène inévitablement à reparler du rôle de la fonction symbolique dans la construction des représentations culturelles. Pour s'exprimer, l'homme, plus particulièrement, se sert de signes pour exercer la fonction d'expression d'où la nécessité d'utiliser des signes porteurs de sens. De même, la nature de ces signes s'établit selon le rapport étroit qui se définit entre le signifiant et le signifié (selon le degré de ressemblance mentionné ultérieurement).

Parmi les rôles que joue la fonction symbolique auprès de l'interprétation d'image, nous retenons essentiellement celui de construire des représentations mentales qui serviront de support à «l'évocation sémantique». C'est pourquoi le sens à acquérir ou à dégager se greffe de ces représentations mentales enracinées de la fonction symbolique. Ceci explique le blocage qu'éprouvent certains élèves quant à la lecture de telle ou telle image dans la mesure où les élèves forgent leur monde, dès l'enfance, de significations dans une culture bien donnée mais le langage scolaire peut parfois, créer un décalage par rapport à la culture construite, en d'autres termes, l'acculturation s'accroît dans la pédagogie de l'apprentissage.

Pour les raisons avancées plus haut, nous soulignons l'influence qu'introduit le socioculturelle sur les «représentations sémantiques» dans la recherche du sens et d'identification car l'élève est conditionné, aussi, par son appartenance socioculturelle (ses connaissances, ses expériences, son vécu et sa culture). Et l'interprétation des images et l'identification perceptive sont issues à la fois des référents culturels et des valeurs (connotations) à la culture dans laquelle est perçu le sujet percevant.

2. 6. Image et représentation nationale

À cette rubrique se rattache la question suivante : quelle représentation de la société sous-tend le manuel du secondaire et comment celui-ci présente l'identité nationale ? La réponse à cette question est rarement catégorique, mais il n'en est que plus important d'accorder une attention à ce problème, tout comme celle des conditions pédagogiques de l'illustration du manuel et celle de ses fonctions qui devrait préoccuper les concepteurs.

Si le manuel scolaire de l'enseignement secondaire veut jouer son rôle « d'éducation », il faut qu'il reconnaisse celui de « l'image » dans le développement de la pensée et de la personnalité de nos jeunes élèves. L'« image » est très peu étudiée en classe, comme produit culturel, comme source ou témoin d'événements, ou encore comme représentation référentielle. Or, les manuels en question offrent des représentations, des signes, des traces... mais peu d'itinéraires de culture, particulièrement, pour approcher l'image employée à des fins pédagogiques. De fait, pour altérer l'image scolaire, le concepteur utilise de procédés divers pour appuyer ses intentions. Aussi, il ne faut pas sous-estimer le rôle du procédé technique dans la transmission du message. De ce procédé, Michel Tardy dit :

« Ceux qui, dans l'ombre, tiennent les ficelles de ces marionnettes séduisantes, ont un statut singulier : ils n'occupent dans la société aucune position institutionnelle de pouvoir et sont partout des objets puissants de références. Ils sont des pôles d'évaluations et d'affectivités collectives. Ils fournissent des modèles culturels sur lesquels nous calquons notre comportement et proposent des normes vécues qui structurent nos jugements. Ils n'ont reçu aucun mandat pour présider aux destinées des sociétés et, sans même s'en douter, déploient avec efficacité leur pouvoir illégitime [...] »¹⁴.

On en revient toujours à la question posée plus précisément, aux représentations nationales, on peut se convaincre que l'insertion de l'image dans nos manuels scolaires du FLE vise à faire acquérir à l'élève une culture plus au moins nationale, une culture appropriée.

La fonction de « culturalité » qui domine dans les quatre manuels à l'étude quel que soit le niveau, est incitative et peu informative dans la mesure où une importante proportion

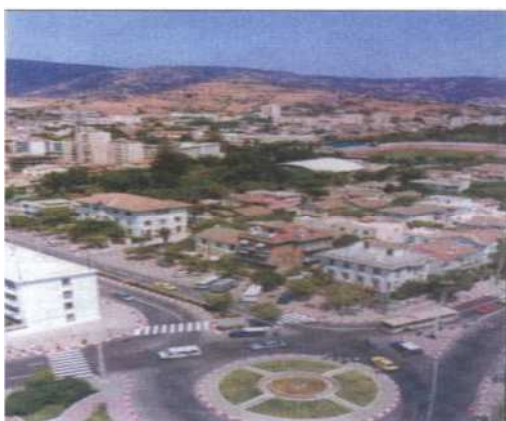
¹⁴ M. Tardy. *Image et pédagogie*, in revue Média, n°7, ofratem, Paris, novembre 1969, sans pagination.

d'images proposées sont des images publicitaires et que les sujets abordés dans ces images s'inscrivent dans la période récente .Donc l'information par l'image ne semble pas avoir d'intérêt. La publicité s'ouvre sur le monde contemporain autre que national ce qui n'est pas de notre culture algérienne et de notre «arabisation». Pour les raisons citées, ces images interpellent les élèves lycéens en utilisant le «je» ou le «tu».

La majorité des images sont non contextualisées et leur réalisation est inconnue. De même, certaines images sont difficilement assimilées par les élèves dont le niveau ne correspond pas à celui du manuel vu le manque de conformité à l'environnement culturel, ethnique et national des apprenants. Bien que l'image soit incontestablement «le pan de la culture» le plus attrayant et que par son universalité, elle supprime les barrières socio- culturelles de l'interprétation et de la lecture.

Dans cette perspective, il serait au demeurant intéressant de repenser le processus selon lequel se construisent la culture et la représentation nationale des élèves ciblés. Or, le processus culturel porte habituellement sur une culture déjà assez ouverte et large qui s'est élaborée par une sorte de stratification personnelle.

Il convient, en conséquence, de veiller avec un soin extrême à la réalisation des images adoptées à des fins pédagogiques, notamment à des fins culturelles. L'originalité consiste d'abord en ce que le rapport établi entre l'élève percevant et le degré d'identification du référent auquel renvoie l'image au monde réel. Mais, les contraintes imposées par cette approche de reconnaissance sert de prétexte pour renoncer à la lecture de telle ou telle image, à titre d'exemple, nous citons les images proposées, ci-dessous, dans le manuel de 2^{ème} AS (série sciences).



De ces deux images prises en exemple, nous affirmons que la perception de l'image obéit impérativement à d'autres règles pour pouvoir déceler des indices dans une image, ce qui amène les élèves à un blocage infranchissable au moment où on aborde le jeu d'analyse. Ce blocage ne tient pas à l'image en tant qu'objet matériel, mais les élèves mettent en cause l'insuffisance de pratique quant à la lecture d'image et encore l'écart souligné par les enseignants entre la culture des élèves et celle proposée par l'image. Il s'agit aussi de comprendre les règles spécifiques et d'en interpréter le «mode image». Il s'agit on le voit, d'une non équation souvent avérée entre l'image et le référent, c'est-à-dire entre représentation imagée et réalité référentielle.

Certaines images sont plus accessibles que d'autres tel est l'exemple de l'image glissée dans le manuel de 3^{ème} AS (série sciences) p. 72.



Cette dernière reflète et dessine une période de l'Algérie d'un temps révolu mais figurative portant une culture algérienne, les élèves déterminent les ressources qui dépendent

beaucoup de leur relation culturelle et leur vécu. Dès lors, des passerelles existent toujours s'il s'agit d'une culture similaire.

Il faut, enfin, souligner une limite, qui s'est enregistrée à travers les observations qui ont pu être faites dans les réponses aux questionnaires, d'interprétation des images qui dépassent le cadre culturel des apprenants à l'exception de certaines autres, singulièrement les images publicitaires où les élèves tentent de lire celles-ci mais les résultats restent vains.

2. 7. Images authentiques et manuel scolaire

Les manuels objets d'analyse utilisent une profusion d'images. La particularité de celles-ci est constituée particulièrement par des images dites «authentiques». Pour aborder ce thème, nous commencerons en récapitulant un certain nombre de notions qui nous serviront de références théoriques.

On qualifiera d'images authentiques les images qui ne sont pas produites ultérieurement à la conception du manuel scolaire, mais choisies par le concepteur. Elles s'opposent aux images fabriquées¹⁵. L'augmentation du nombre d'images «authentiques» dans nos manuels scolaires du FLE du secondaire marque une avancée significative de celles-ci. Cette remarque est appuyée par l'analyse chiffrée.

En effet, en totalisant les chiffres des images authentiques, nous retrouvons : des photographies (paysage, lieux, portraits...), des affiches publicitaires, des reproductions d'œuvres d'art (peintures), et nous obtenons les pourcentages suivants

image	taux
Photo (paysage, lieux, portrait)	75 %
peintures	21%
affiche publicitaire	4%

¹⁵ Dans une large mesure nous faisons référence à Y. Canier, *Le statut de l'image dans deux méthodes de FLE : analyse comparatives et quantitative*, Cahiers du Crelef³⁷. Facultés des Lettres ; Université de Besançon.

Il en ressort que l'insertion des images authentiques dans les livres des élèves est considérable. A ce sujet, R. Glisson prévoit le recours aux documents authentiques dans l'apprentissage /enseignement des langues.

« On préfère (aujourd'hui) les documents authentiques aux documents fabriquées, même au niveau de l'initiation. Les documents authentiques sont arrachés au monde extra- scolaire, donc à leur support naturel, et introduits en situation fictive dans l'acte éducatif (...). La panoplie du document authentique va de l'affiche, du prospectus, du tract, à la chanson, à la correspondance, à la facture, à la feuille de page, à l'ordonnance du médecin au livret scolaire de l'élève [...]. Cette panoplie est vaste et diversifiée à l'image d'un monde extérieur d'une inépuisable richesse »¹⁶.

Pour les raisons avancées, plus haut, on exclut de cette catégorie les images balises qui présentent certains chapitres dans les manuels de 1^{er} AS puisque ce sont des images conçues pour être utilisées par les concepteurs, c'est à dire des documents fabriqués, tel est le cas encore du dessin qui est par excellence un outil pédagogique *« calibré, débarrassé de tous les signifiants iconiques parasites afin d'exprimer [...] un sens limité aux impératifs pédagogiques »¹⁷.*

Il est surprenant de noter ici que les images dites «authentiques» sont toujours accompagnées de texte de base. Ceci dit, le rôle que jouent ces images est pratiquement celui d'illustration. En effet, le concepteur attribue aux images authentiques la fonction illustrative selon R. Calisson.

« L'authentique réside à la fois dans le matériau lui-même et dans la manière de s'en servir [...]. Un document arraché au monde extérieur ne peut être dit authentique que si on l'interroge sur ce qui justifie son existence. »¹⁸.

¹⁶ Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Collecte didactique, CLE International, Paris, pp. 85- 86.

¹⁷ Y. Canier, *op, cit*, p.63.

¹⁸ R. Galisson, *op, cit*, p.65.

A ce sujet, nous nous interrogerons si l'image ne forme pas un système autonome pouvant fonctionner sans recours au texte, ou encore, pour la possibilité que tout se passe comme si l'image était transparente et servait uniquement à illustrer. En somme, l'image «authentique» fonctionne dans les manuels scolaires en tant que support pour enseigner la langue et la culture. Dés lors, l'image :

« [...] non créée à des fins pédagogiques est devenue en quelque sorte l'image pédagogique par excellence.... Elle apporte autant d'informations que les textes, encore faut-il savoir la lire et la faire lire »¹⁹.

2. 7. 1 Images authentiques et activités langagières

Dans un premier temps, il faut faire ressortir que les exercices et les activités constituent une part des fins pratiques de l'enseignement et entrent de façon logique dans le cadre des programmes.

En ce sens, la place de l'image authentique dans les manuels du FLE du secondaire développe des pratiques qui sont autant d'acquis et constituent une propédeutique à une époque où l'image envahit le monde. Le renouvellement important enregistré au niveau des nouveaux manuels quant aux activités se fonde sur les connaissances à acquérir et les compétences à développer et non seulement sur les compétences requises.

Prenons l'exemple de l'image (ci- dessous) tirée du Manuel de 1^{ère} AS p. 46.

¹⁹ CH. Tagliante, *La classe de langue*, Cle international, Paris, p.164.



Sur quoi fonde t- elle l'apprentissage ? Est-elle susceptible d'un traitement didactique ? Cette image authentique est non référencée dans le manuel ce qui nous pousse à porter un jugement de valeur à son sujet et que nous voyons là un déficit car il est impensable de donner une image sans en donner la source référentielle. Or, une telle image ni référencée, ni datée est incluse dans un chapitre intitulé «*exposer pour donner des informations sur divers sujets*». Dès lors, l'image ne devient didactique et pertinente à la fois qu'à condition qu'elle soit verbalisée et qu'elle suppose un certain traitement des aspects visuels.

Abordons maintenant un autre cas : celui où l'image sert de support pour déterminer l'appartenance socioculturelle des sujets ciblés par cette affiche publicitaire (ci- dessous) s'avère abordable.



D'ailleurs, les affiches publicitaires se prêtent facilement à « une exploitation pédagogique » notamment en expression orale et / ou écrite.

Cependant, cette activité place les apprenants en situation d'«autonomie» et leur donne ainsi une expérience plus exigeante avec un niveau de langue médiocre .Le nombre des images authentiques insérées à des fins pédagogiques renvoie à ce déficit et pour cette même raison, elles sont souvent vilipendées comme un cliché.

Nous sommes passée d'un exemple où l'image dépasse l'ordre empirique de l'interprétation à un autre dont lequel l'image est révélatrice d'une culture visée explicitement ou implicitement.

Nous devons signaler ici, que l'un des buts des activités est de coopérer à un travail approfondi pour la maîtrise de telle ou telle compétence langagière : il conduit à un travail sur la langue parce qu'il suscite la recherche des moyens lexicaux et syntaxiques appropriés en fonction du travail demandé et encore parce que

« Lorsqu'on travaille en classe un document [...], l'objectif premier n'est pas la compréhension immédiate du (document), mais bien l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire en langue, de trouver du plaisir à ouvrir et à feuilleter un journal ou un livre dans une autre langue que sa langue maternelle »²⁰.

²⁰ CH. Tagliante, *op, cit*, p.122.

Ajoutons, pour terminer, un tableau récapitulatif qui collectionne les activités portant sur l'image. En voici :

Manuel	Chapitre	Page	Type d'image	L'objectif de l'activité
3 ^{ème} AS	Deuxième chapitre	44	Affiche publicitaire	Recherche des informations sur : -le destinateur. -le destinataire. -le message suggéré. -le but de cette affiche.
3 ^{ème} AS	Deuxième chapitre	63	Affiche publicitaire	Ibid avec la page 44. Reformulation du message de l'affiche en employant des verbes performatifs.
3 ^{ème} AS	Quatrième chapitre	106	La 1 ^{ère} et la 4 ^{ème} couverture d'une œuvre de Med. Dib	Etude portant sur, les éléments qui composent la page de couverture (description).
2 ^{ème} AS	Premier chapitre	22	Trois photos	Que représenter chacune des photos
2 ^{ème} AS	Premier chapitre	38	Une photo	Faire une description détaillée d'un paysage de sud algérien.
1 ^{re} AS (sciences)	Premier chapitre	21	Une photo	Lecture de cette image en parlant de l'arrière plan.
1 ^{re} AS (sciences)	Deuxième chapitre	77	Une affiche publicitaire ancienne	Description de cette affiche et les réflexions qu'elle inspire.

1 ^{re} AS (sciences)	Deuxième chapitre	102	Dessin sous forme d'une affiche publicitaire	Recherche sur l'origine de cette publicité puis développer l'acronyme de la société ciblé.
1 ^{re} AS (sciences)	Troisième chapitre	122	Dessin caricature	Interpréter l'image puis la transformer en fait divers.
1 ^{re} AS (sciences)	Quatrième chapitre	138	La 1 ^{ère} de la couverture d'une œuvre de Guy de Maupassant	Les informations apportées par cette 1 ^{ère} page de couverture
1 ^{re} AS (sciences)	Quatrième chapitre	153	Bande dessinée	Transformation en récit de B.D
1 ^{re} AS (sciences)	Quatrième chapitre	166	Dessin	Description de la scène.
1 ^{re} AS (lettres)	Premier chapitre	20	Quatre photos	Mettre en relation les images et les idées développés dans le texte.
1 ^{re} AS (lettres)	Premier chapitre	36	Schéma	Exploitation de la transformation du lait en produits à partir du schéma.
1 ^{re} AS (lettres)	deuxième chapitre	78	Bande dessinée	Rechercher la moralité de cette histoire.
1 ^{re} AS (lettres)	Troisième chapitre	102	Une affiche publicitaire	Recherche des informations sur cette affiche portant sur : - Impression, - Point de vue personnel - Le rapport entre l'image

				et le texte qui l'accompagne.
--	--	--	--	----------------------------------

Tableau n°6

2. 8. Lire des images

2. 8. 1. Applications pédagogiques

Parce que l'image est devenue un objet d'enseignement et occupe une place «nouvelle» dans les manuels scolaires, nous avons décidé de l'importance de les interroger au sein des classes de langue avec les élèves dont les manuels de français contiennent les images.

En effet, pour compléter, la remarque quant à l'utilisation des images à des fins pédagogiques, une application «pédagogique» s'avère nécessaire. Nous attacherons, donc, une grande importance aux objectifs dans lesquels les élèves doivent être capables de :

- porter réflexion sur l'utilisation des images dans les livres scolaires et les amener à identifier les différents types d'image.
- réfléchir sur le rôle et l'importance des choix de tel ou tel type d'image à insérer.
- retrouver les obstacles inhérents quant à leur utilisation à des fins pédagogiques.
- parler de et par l'image.

Pour ce qui est de la démarche suivie, nous avons tout d'abord, pris un échantillon de 130 élèves de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AS, puis nous les avons réparti en groupes de 7. Toutefois, avant d'entamer la présente activité, quelques conseils sur la notion de «lecture d'image» s'imposent. Il nous a semblé judicieux de distinguer deux phases dans la lecture de l'image :

- une phase de dénotation dans laquelle les groupes font l'inventaire de ce qu'ils voient sur l'image.
- Une phase de connotation où les élèves émettent des hypothèses d'interprétation.

Et par souci pratique, nous avons subdivisé cette application en deux activités essentielles :

La première est un travail sur la typologie des images dans les quatre manuels scolaires du secondaire. Pour ce faire, nous avons distribué 20 images provenant des manuels faisant

corpus de notre travail, tous niveaux confondus. On a demandé de classer celles-ci en différentes catégories.

Dans la seconde, quant à elle, nous avons affiché une image au tableau et nous avons demandé aux élèves de décrire ce qu'ils voyaient ; la consigne était la suivante : «Que voyez-vous ?». Cette deuxième activité se poursuit ainsi avec les différents types d'images extraites des manuels scolaires en question. Evidemment, le point de départ est l'observation en commun des images à étudier et auxquelles nous avons supprimé tous les textes et les légendes qui les accompagnent. Pendant les ateliers pratiques, nous allons dans la classe de 1^{re} année composée de 39 élèves. Leur niveau est presque homogène et ils éprouvent des difficultés de langue importantes même si leurs degrés de concentration sont passables. Nous avons dans une première phase utilisé des images très épurées avec un personnage où un objet en premier plan et un décor relativement simple en second plan. Nous avons obtenu les résultats suivants :

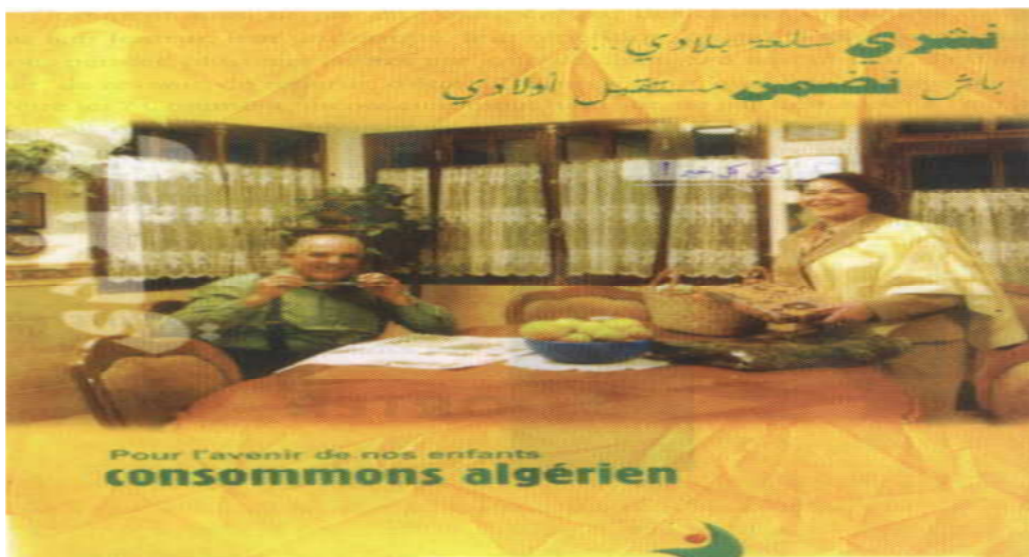
Premier exemple



Cette image représente un homme qui pose la tête sur la main et porte un livre et qui assis à côté d'une vitre, il met une lunette contre le soleil et habillé d'une veste bleue, le rideau du train est plié pour rentrer la lumière et cet homme voyage dans un moyen de transport (un train).

Le plan arrière ou le fond de cette photo il y a une bonne nature, des arbres, des champs et le ciel bleu. Ce livre apparaît comme un roman, les premières pages de ce livre sont séparées, ce veut dire qu'il y a courant d'air. Si, nous observons le visage de ce jeune homme ses yeux sont presque fermés avec un petit sourire. On peut dire

Deuxième exemple



Il y a deux acteurs célèbres dans le rôle d'une femme et sa marie, les deux acteurs sont Bahia Rachdi et Med Adjeini. Il y a encore une table ronde avec des chaises, un panier de fruits, des fenêtres avec des rideaux dans le plan arrière, tous ça dans un belle cuisine. La femme entre et prend le panier de supermarché. L'homme lit le journal lorsque sa femme est entrée. Dans cette photo, il y a beaucoup de couleurs. Le choix de l'expression «made in bladi» dit que le mot «Bladi» de notre parlé local, ce mot était écrit en français, en anglais, mais de sens arabe, le mot dit que la production locale doit mettre en première classe pour aider l'économie algérienne sur le progrès développement

Travail réalisé par un groupe d'élèves.

Troisième exemple

Il y a un accident près d'arbre. Ce à la journée et dans le soleil, on trouve un Homme triste qui voit l'accident sans d'intérêt. Il y a une course entre ce Chauffeur et autre chauffeur et chaque chauffeur souhaite qu'il gagne le corse.

Ils étaient courir très rapide à taxi mais la conséquence est la mutation de Façon du taxi en vers de l'arbre. Les portes sont cassées par cet arbre, le Chauffeur sort rapide de taxi, il est cassé tous à cause de course. Il est déçu grand dommage.

Travail réalisé par un groupe d'élèves

Dans une seconde phase, nous avons employé des images très riches en détails. A ce niveau, nous nous sommes rendu compte que les élèves avec qui nous travaillons n'avaient pas de gros problèmes de dénotations, ou l'énumération des éléments composants les images exposées et que par ailleurs, leur grande difficulté était exclusivement, leur niveau de langage. Les élèves, pour appréhender les mots appropriés, s'entraident afin d'essayer de transmettre les idées et les hypothèses jugées évidentes. En voici leurs travaux.

Exemple n° 1

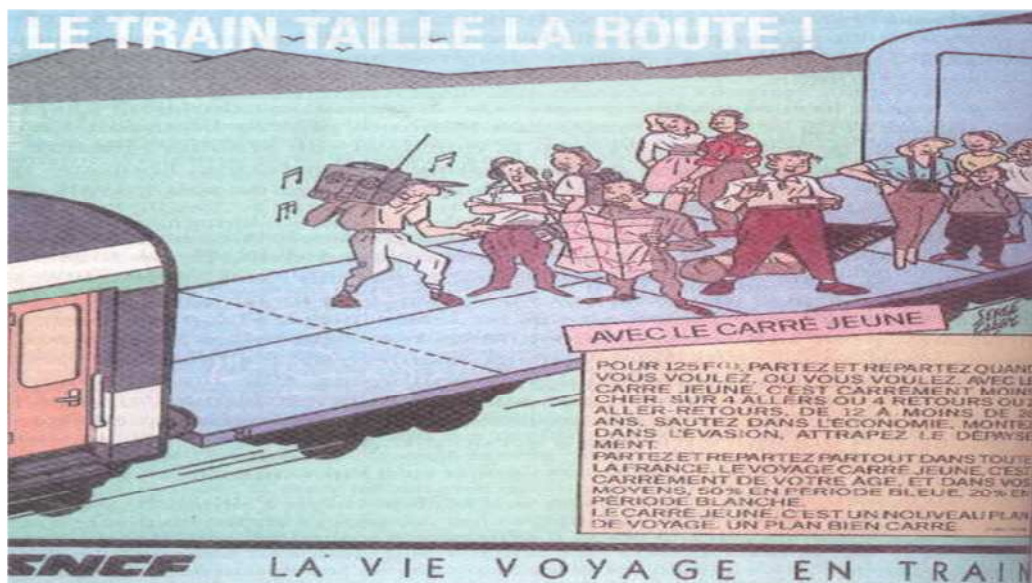


Nous remarquons Alger dans la photo, Alger est trop belle, nous regardons la plage, et les bateaux la plage pour apporter les voyages et le matériel de la France.

On voit, les maisons de la casbah parce que très touchées une par une et on voit aussi des bâtiments pour habiter les gens beaucoup de l'Alger. Ils sont trop beaux mais trop touchés. On peut par marcher, La plage est calme, les bateaux arrivent maintenant.

Travail réalisé par un groupe d'élèves

Exemple n°2



Sur cette image, on voit des gens, tous des jeunes qui dansent parce que très contents, ils marchent sur une maison qui danse aussi, c'est le rêve. Les gens portent sur les bras des postes et des radios pour écouter la musique pour danser. Un jeune lit le journal, un homme autre prend le café sur la main, les jeunes filles sont de finance. La maison est train pour voyage, il voyage toute la France pour jouer et danser et manger bien

Travail réalisé par un groupe d'élèves.

Pour mener à bien ce travail, il nous a semblé intéressant de voir si nos élèves étaient capables d'interpréter une image, surtout s'il s'agit d'une image publicitaire ou encore d'une peinture (tableau).

Dans une classe de 2^{ème} année secondaire, nous avons mis en place une activité pédagogique portant sur l'analyse des images extraites des manuels du secondaire. Les consignes sont bien données :

1^{re} consigne : «Que voyez- vous?»

2^{ème} consigne : «Classez ces images en catégories».

Dans un premier temps, les apprenants ont décrit les différents éléments composant chacune des images distribuées : les objets, les personnages, les couleurs...etc. Dans un second temps, et petit à petit, ils ont commencé à émettre des hypothèses et involontairement sont infiltrés, dans la deuxième étape ; celle de connotation bien que leur niveau jugé médiocre les ait trahit. Les élèves ont eu beaucoup de mal à expliquer de façon précise ce qu'ils voulaient exprimer, leurs propres connotations des images.

Exemple n° 1



On regarde sur l'image un visage mais moitié de la femme très grande. Cette femme très grande fabrique une «zarbia» pour dormir la famille, cette «zarbia» est trop belle, il y a des couleurs, rouge, blancs pour fabriquer «zarbia» aussi on voit des bâtons pour «zarbia». Cette femme grande mère, «zarbia» depuis beaucoup de temps pour la famille de l'Algérie pour dormir. Sur la main de la grande femme, on voit une fleur rouge pour

Exemple n°2

Dans la photo, beaucoup des enfants qui ne sont pas bien, ils sont tous méchants, ils sont rire mais ce n'est pas vrai, ils sont méchants, le visage nous voit le méchant, les enfants ne ont pas des mains mais une fille a la main, les autres non, ils ont le maquillage sur le visage, ils ont des clowns. Cette image parle de ne pas donner beaucoup des enfants pour la vie, c'est danger, pas l'eau pas manger, c'est le problème des gens beaucoup.

Travail réalisé par un groupe d'élèves

Nous pouvons, donc, dire sans prétention de notre part que ces lycéens éprouvent autant de difficultés à faire une interprétation d'image qu'à faire une lecture d'écrit car l'image, tout comme le texte, est lue par le biais de certains indices. C'est pourquoi, ils ne peuvent parvenir à construire un sens cohérent et intelligible.

Dès le début de cette application pédagogique, nous avons pu constater que ce travail sur l'image paraissait aux élèves assez ludique pour acquérir de nouvelles notions et que le but est davantage basé sur la lecture technique de l'image et l'emploi d'un vocabulaire bien précis et approprié à ce genre d'activité. Encore faut-il signaler que les élèves avec qui nous avons appliqué le travail ne prennent pas de l'assurance au niveau de l'expression orale (d'où la demande sans cesse de traduction de quelques mots de la langue arabe à la langue française) et plus particulièrement au niveau de l'écrit. Nous avons voulu montrer que les apprenants ont des difficultés à comprendre des mots qui pourraient nous sembler assez familiers. Tout ceci résidait dans la langue étrangère (FLE).

En prolongement, pour la favorisation de sa réflexion, il faudrait continuer à travailler la lecture face à l'image car cette dernière est plus ludique que le texte. Et ainsi, les apprenants pourraient arriver à mieux maîtriser la polysémie des mots pour parler de et par l'image.

L'image doit donc être utilisée plus fréquemment. Ainsi, sa lecture technique et autre deviendra plus spontanée et seront supprimés du maximum les contres- sens.

Cette démonstration n'est pas «scientifique» au sens strict et rigoureux du terme mais de constations faites dans des classes du secondaires pourraient prouver que l'image est aussi visiblement difficile à lire qu'un texte écrit et suscite une maîtrise des référents théoriques traitant l'image dans tous ses contextes.

2. 9. Analyse des images -paratextuelles des manuels scolaires.

Le paratexte des manuels scolaires, dans leur adversité, se compose essentiellement de signes graphiques et de signes iconiques. Quelque soient leurs différences sur le plan formel, nous pourrions d'ores et déjà affirmer que ces signes sont porteurs d'une motivation inhérente à l'institution qui est à l'origine de leur conception.

Ainsi, dans cette partie de notre travail, nous tenterons une analyse interprétative de tous les signes qui composent ces paratextes. Nous parlons d'analyse interprétative car nous envisageons une part de subjectivité que nous assumons entièrement. Cette subjectivité s'explique par le fait que notre lecture de ces paratextes est purement personnelle et qu'elle puisse ne pas coïncider avec les motivations de l'appareil éducatif. Soulignons, par souci purement méthodologique, que les concepts à utiliser sont empruntés à Genette qui les a développés dans *Seuils*.²¹

Pour entamer notre travail, nous analyserons d'abord le paratexte du manuel de troisième année secondaire puisqu'il en existe un seul pour toute filière confondue et que c'est le plus haut niveau de l'enseignement secondaire. Puis, nous analyserons la couverture du manuel de deuxième année secondaire pour la simple raison que nous procédons par ordre décroissant et qu'il en existe, comme le manuel de terminal, un seul pour toutes les filières. Enfin, nous terminerons par une analyse des couvertures des deux manuels de première année secondaire, l'un dispensé aux lycéens ayant suivis la filière Lettre l'autre à ceux qui suivent les filières scientifiques et technologiques.

2. 9. 1. Analyse de l'image- paratexte du manuel de troisième année secondaire.

La couverture du manuel scolaire de troisième année secondaire (voir annexe p 324) se compose, d'ailleurs comme tous les autres livres de la première page de couverture et de la quatrième page de couverture. Ses dimensions sont de 16 centimètres de largeur, de 23,5

²¹ G. Genette, *op.cit.*

de longueur et de 0,7 centimètres d'épaisseur. Par conséquent, le manuel, dans sa globalité, est facilement transportable par les apprenants.

La première page de couverture se compose de signes linguistiques et de signes iconiques. Parmi les signes linguistiques, nous lisons en entête et en langue arabe le nom du pays à qui appartient le livre en question « el djoumhouria el djazairia dimoukratiya echabiya ». Puis, et en langue arabe toujours, l'institution suprême concernée par la conception, la réalisation et la distribution du manuel « ouizarat atarbia el ouatania ».

L'emploi de la langue arabe pour ces deux titres répond aux finalités de l'institution qui veut rappeler au jeune apprenant que la langue nationale du pays est la langue arabe et non la langue d'apprentissage. De même, le nom du pays est donné dans sa globalité par souci de montrer aux utilisateurs du manuel que les principes de la république démocratique et populaire seront conservés à savoir la gratuité de l'enseignement, l'égalité des chances, conformité à la volonté du peuple, respect de la volonté et liberté de chacun, abolition de toute forme de despotisme, ... Quant au nom de l'institution, il accompagne le manuel vu que c'est elle qui fixe et qui veille au respect des fins, finalités, buts et objectifs globaux que se fixe le projet de société instauré par l'Etat- Nation en question.

Le titre principal du manuel est « Livre de Français 3^{ème} AS ». Il s'étale sur presque toute la surface de la première page de couverture. Il est transcrit en deux couleurs différentes : le rouge et le noir et seul le mot « Français » est en rouge. « Livre de Français » est écrit en italique et en gros caractère latin.

Le choix des couleurs n'est probablement pas gratuit de la part des concepteurs de ce manuel. En effet, la non unification de la couleur de l'écriture nous fait penser que les didacticiens veulent mettre l'accent sur la couleur du sang qui a coulé pendant la période coloniale et de ce fait rappelé que la langue d'apprentissage n'est autre qu'un héritage de ce passé. Quant à l'emploi de la couleur noir, nous ne pensons pas qu'il ait une quelconque signification puisque tout le manuel est écrit avec cette couleur.

La quatrième page de couverture contient aussi quelques signes linguistiques à savoir le nom de la maison d'édition « diwan el watani lilmatabouat al madrassiya » le sigle de la maison qui reprend le même nom ainsi que les initiaux de cette maison mais en langue française « O.N.P.S. ». Cette indication n'est pas gratuite aussi, puisque nous croyons que le fait que l'édition est faite par une maison d'édition appartenant à l'Etat donc forcément il y a une subvention de sa part car nous savons de nos jours que le prix du papier a atteint des sommes que nous ne pourrions imaginer. Cela se confirme par le prix qui est la dernière indication linguistique « 95,00 D.A » .

Les signes iconiques sont aussi divers et suggestifs sur le plan interprétatif. D'abord, la couleur grise qui domine les deux faces de notre couverture nous fait penser à l'obscurité puisque le gris est une couleur sombre. Cette obscurité est le reflet de l'ignorance linguistique dans laquelle se trouve le jeune apprenant. Mais cette ignorance est illuminée, dans la première page de couverture, par des lumières d'une autre image, celle des jets d'eau des jardins des Trocadéro et les lumières des appartements se trouvant à l'arrière plan de la Tour Eiffel et de Maqâm Echahid (sanctuaire des martyrs) qui forment le premier plan.

De même, une lumière blanche surplombe la partie haute de la Tour Eiffel qui illumine Maqqam Echahid algérien. Ceci porte à croire que grâce à la langue française, l'illumination frappera de son socle le public algérien. Il est à souligner que la disposition de Maqqam Echahid par rapport à la Tour Eiffel est très significative de la priorité de ce premier sur le second. Il est probable que ceci est révélateur du statut de la langue française en Algérie. En effet, la langue française a un statut de langue seconde et parfois de langue vivante étrangère au même titre que les autres langues à savoir l'anglais. Sur ce plan, le statut de la langue française en Algérie est encore flou²².

Il faut envisager aussi d'interpréter l'existence de deux monuments, emblèmes des deux républiques, sur la même couverture. Comme nous le savons tous, Maqqam Echahid a été

²² Voir à ce sujet l'article de D.Morsly, « *La langue étrangère. Réflexion sur le statut de la langue française en Algérie* », in *Le Français dans le Monde*, n°189, Edition Hachette/Larousse, Nov-Dec, Paris, 1984.

conçu pendant les années quatre vingt du XX^e siècle alors que la Tour Eiffel date du XIX^e siècle. Son inauguration, à l'exposition universelle qui a eu lieu dans la capitale française, remonte à 1889, premier anniversaire de la révolution française. Dès lors, tout porte à croire que grâce à la langue française, l'apprenant algérien accédera aux cultures universelles, ce qui est d'ailleurs l'une des finalités que se fixe le système éducatif.

Par ailleurs, il faut envisager une relation entre les signes linguistiques et les signes iconiques. Il est clair que la couleur rouge du mot « Français » du titre peut se mettre en relation avec le statut de la langue française puisque le français, héritage colonial est considéré comme langue seconde. Mais le caractère éducatif de la langue française l'emporte sur toute considération d'ordre historico- idéologique et que la lumière du blanc²³ de la première page de couverture sous-entend que l'apprenant accédera à l'apprentissage et à la culture sous toutes ses formes via la langue française. D'ailleurs, pour notre part, nous estimons que la connaissance d'une autre langue notamment le français peut ouvrir des portes vers d'autres horizons documentaires et éviter de se confiner dans les documents dispensés dans la seule langue nationale.

Enfin, force est de constater que sur la surface de la partie de l'épaisseur qui lie le livre, aucune mention n'existe. Probablement parce que le manuel est destiné à être emporté dans les cartables et non à être exposé dans les rayons des bibliothèques et que sa seule couleur²⁴ permet sa reconnaissance.

2. 9. 2. Analyse de l'image- paratexte du manuel de deuxième année secondaire.

Le paratexte du manuel de deuxième année secondaire (voir annexe p 323) se compose, comme celui de troisième année, des composants de la première page de couverture et de

²³ En lui attribuant des valeurs positives, le blanc symbolise : la perfection, le calme, la paix.

²⁴ Il est à signaler que les utilisateurs des manuels de français (enseignants et apprenants) parlent de la couleur de ces derniers pour distinguer tel ou tel niveau d'enseignement.

la quatrième page de couverture à savoir les signes linguistiques et les signes iconiques. Les dimensions sont pratiquement les mêmes que ceux du manuel déjà analysé.

Pour ce qui est des signes linguistiques déjà rencontrés précédemment, écrit de la même façon et qui ont le même emplacement, nous ne pensons pas avoir une autre interprétation que celle déjà donnée. Quant au titre principale « Livre de Français 2 A S », il est écrit en italique, en minuscule grasse et en rouge. Ce titre occupe pratiquement la surface de la première page de couverture. Il se compose de deux noms reliés d'une préposition, ce qui fait que le deuxième nom est complément apposé du premier. Il apporte donc une précision au premier pour plus d'identification sur la nature du livre.

Notons que la préposition « de » est posée sur une image particulière. Et tout porte à croire qu'il s'agit d'un fragment d'une plante comestible connue sous le nom de chardon ou le cirse des champs. D'ailleurs, cette image se trouve parsemée sur d'autres endroits de la première et de la quatrième page de couverture. Le chardon est de couleur vert clair et il porte à son orifice des épines.

Certes, l'apprenant algérien, grâce à son manuel, accédera à la langue et à la culture française. Mais l'existence des épines du chardon et la couleur rouge du titre l'avertissent du danger du savoir savant véhiculé par la culture étrangère et qui représente des différences phénoménales par rapport à sa culture d'origine. Et sur ce plan, nous ne pensons pas, que les didacticiens aient négligé de transformer le savoir savant en savoir enseigné en opérant des changements²⁵ nécessaires.

Il est à remarquer que le titre est majoritairement placé sur une surface géométrique qui est la moitié de la parabole puisque l'autre moitié se trouve sur la surface de la quatrième page de couverture. Cette parabole, vu sa forme, peut être considérée comme un tremplin de savoir en français se cachant entre les lignes et dans les lignes, savoir bien évidemment à transmettre aux apprenants. Sachant que le savoir entre les lignes peut être compris grâce à

²⁵ Nous faisons allusion aux représentations culturelles.

l'emploi de la parabole comme figure stylistique. Par conséquent, dans le livre de français de deuxième année, figurent des récits où se cache un enseignement, se cache aussi une parole assinuée, une parole parabolique.

Cet enseignement ne s'apprend pas uniquement par la langue littérale mais plutôt par l'apprentissage de la langue littéraire, en sachant que le mot français (il s'agit ici du français) est polysémique. Ainsi, dès la couverture, le contenu informationnel est introduit.

Cet enseignement vient donc d'ailleurs, d'une autre culture. Il est présupposé par la parabole à la fois comme figure géométrique et comme figure stylistique. Ce transfert de savoir se lit grâce à l'emploi, sur la périphérie de la parabole, d'images ressemblant aux ailes d'oiseaux.

La surface de la parabole est peinte d'une couleur beige, donc claire. Celle-ci est entourée d'une autre couleur, vert clair, couleur de l'espérance, vraisemblablement lumineuse. Mais la couleur verte²⁶ est signe de non maturité. En effet, les apprenants de la 2^{ème} A S n'ont pas atteint cette maturité linguistique qui leur permettra l'accès à toute la culture dans sa dimension parabolique, il leur reste l'accès au terminal pour achever leur enseignement secondaire et toute la vie pour achever partiellement leur enseignement. Mais la clarté des deux couleurs jette une lueur d'espoir dans l'acquisition du savoir, aussi réduit soit-il.

Sur la quatrième page de couverture, d'autres éléments paratextuels apparaissent. Indépendamment des éléments déjà rencontrés comme la maison d'édition, le prix « 102,00 D A », le sigle de la maison d'édition, d'autres éléments nouveaux apparaissent. Le plus attractif est le code barre qui contient toutes les informations susceptibles d'identifier le produit. Puis, le numéro de série ainsi que le niveau d'enseignement en langue arabe.

²⁶ Pour plus d'information concernant la symbolisation négative de la couleur verte, voir C.Pont-Humbert, *Dictionnaire des symboles, des rites et des croyances*, Hachette, Paris, 1995.

2. 9. 3. Analyse de l'image- paratexte du manuel de première année secondaire Scientifique et Technologique.

La première page de couverture du manuel de première année scientifique et technologique (voir annexe p 326) contient quelques indications linguistiques similaires à celles déjà rencontrées dans les deux autres manuels à savoir le pays ainsi que le nom de l'institution responsable et en langue arabe. Les motivations ne sont pas différentes de celles que nous venons d'évoquer.

Le titre de cette page, par contre comporte des différences remarquables par rapport aux précédentes. En effet, le titre principal « français », de couleur bleu ciel ayant son ombre en bleu foncé, est écrit en minuscule et gros caractère latin avec un grand « f » à son début. Celui-ci possède deux sous-titres : l'un indiquant le niveau d'enseignement « Première année secondaire », de couleur rouge, l'autre indiquant la filière « Scientifique et Technologique », de couleur blanche. Il faut remarquer, toutefois, une répétition du premier sous-titre. Ce dernier, est un sous-titre thématique et il est repris par un indice numéral, de couleur jaune, que nous considérerons, à la lumière de la conception genettienne, comme étant un troisième sous-titre non thématique mais synecdochique.

La variété des couleurs travaille probablement l'esthétique du manuel mais il est aussi probable qu'il ait une autre signification. Car, comme nous le savons, la couleur bleue peut être associée à titre d'exemple, au ciel bleu mais aussi à la maladie bleue. Donc, nous pouvons avoir des significations tout aussi contradictoires. Pour cette raison, nous préférons ne pas nous avancer dans des interprétations que nous jugeons d'avance stériles et nous nous tiendrons à la valeur esthétique de cette diversification des couleurs.

Par contre, nous tenterons une seule interprétation de la couleur blanche du deuxième sous-titre « Scientifique et Technologique ». La couleur blanche est une combinaison de toutes les fréquences du spectre, elle produit une impression visuelle de clarté neutre. Cette dernière caractéristique à savoir la clarté et la neutralité constitue l'un des principes fondamentaux

de l'esprit scientifique. Par conséquent, l'apprenant accédera, avec les textes qu'on lui dispensera, à cet esprit scientifique qui a pour caractéristique principale l'objectivité. Quant à la combinaison des fréquences du spectre, il peut être lu comme étant la présence des textes appartenant aux différentes filières scientifiques comme les sciences exactes, les sciences naturelles, l'astronomie, les sciences humaines,....

D'ailleurs, cette interprétation se confirme, à notre sens, grâce à des images présentes sur les antipodes de la même couverture et reprises dans la quatrième de couverture. La première représente une bulle transparente qui abrite un astronaute visiblement dans l'espace. A l'angle opposé, se trouve une autre bulle avec une image d'une rue d'Alger avec ses passants. Ces derniers en tenues traditionnelles (Hayek et adjar pour les femmes gandouras et aamam pour les hommes) est une représentation typique de la population d'Alger pendant la période coloniale puisque les maisons juxtaposant la rue sont construites avec le style des maisons françaises. Toutes ces informations relèvent en effet, de plusieurs domaines : histoire, urbanisme, sociologie, pour ce qui est de la seconde image ; astronomie, technologie, pour la première.

D'autres filières peuvent s'ajouter à celles que nous venons d'évoquer : l'art dans sa globalité et l'archéologie. Celles-ci se reconnaissent grâce à la présence de gravures rupestres de la préhistoire parsemées ici et là sur les deux faces de la couverture.

Ainsi, une mosaïque de filières est évoquée par la simple présence de la lumière blanche, combinaison de plusieurs couleurs. Et le manuel de français de première année scientifique et technologique contient des textes bien choisis par les didacticiens à l'intention des apprenants ayant suivis ces filières.

2. 9. 4. Analyse de l'image- paratexte du manuel de première année secondaire

Lettre.

La couverture du manuel de 1^o A S Lettres (voir annexe p 325) représente des différences de taille par rapport à celles que nous venons d'analyser. En effet, le nom du pays « République

Algérienne Démocratique et Populaire » ainsi que le nom de l'institution « Ministère de l'Éducation National » sont écrits en langue française contrairement aux précédents qui l'étaient en langue nationale. Il est à se demander donc sur le pourquoi de cette différence. Force est de croire que l'identification de l'origine du manuel et le rappel de l'institution responsable sont plus forts que toute considération d'ordre idéologique.

Vient en second lieu le titre sur un bondage bleu ciel « Français ». Celui-ci est de couleur blanche et est écrit en gros caractère latin. La couleur blanche de ce titre véhicule une certaine neutralité inhérente aux contenus informationnels dans le manuel.

Deux sous-titres viennent ensuite éclairer le niveau d'enseignement ainsi que la filière visée : l'un est un sous-titre synecdochique, l'autre est thématique. En bas de la page, se trouve sur un bondage blanc le nom de l'édition qui est d'ailleurs le même que pour les précédents manuels. Il est écrit en langue arabe. Nous remarquons que le prix du livre est placé sur le même bondage mais dans l'autre face de la couverture et que c'est le manuel le plus cher vu qu'il coûte 187,00 D.A. Dès lors, nous pensons qu'il est probable que les infrastructures investies pour la conception de ce manuel coûtent plus à l'édition. Mais il faut aussi envisager le fait que le manuel en question s'adresse à des apprenants suivant les filières lettres et que nous savons que les langues sont importantes pour eux vu que le coefficient de la langue française dans leur cursus est plus élevé par rapport aux autres filières scientifiques et technologiques puisque celui-ci est de 3 au lieu de 2 pour les autres. Ce qui les oblige donc à l'acheter malgré son coût élevé. Nous avançons cet argument car, ne perdons pas de vu le fait que l'édition est une institution à caractère commerciale. Notons aussi que sur le même bondage se trouve le sigle de la maison d'édition ainsi que le numéro de série.

Il est à remarquer aussi que sur la partie de l'épaisseur se trouve repris le niveau à qui s'adresse le livre, la filière et le titre désignant la matière. Notons que ces indications n'existent pas dans les autres manuels. Nous pensons dès lors que la couleur bleue qui domine sur les deux faces de la couverture n'est pas suffisante pour sa reconnaissance de la part des apprenants.

Quant aux images accompagnant les signes linguistiques, nous trouvons des arbres disposés de part et d'autre d'un pont contenant, entre ses poutres de soutènement, trois arcades frayant ainsi un passage entre les rives d'un fleuve. Sur la surface de l'eau claire, l'ombre des arbres se dispose pour l'assombrir en lui donnant une couleur bleue foncée. Ce qui est aussi caractéristique de la couleur des arbres, c'est qu'ils ne sont pas verts mais bleus.

La présence du pont sur la première page de couverture peut s'expliquer par le fait que la langue française établit une liaison entre les deux cultures²³² : culture d'origine et culture d'enseignement car la langue véhicule avec elle la culture française à travers les images et les textes du manuel. De même, les arcades sont révélatrices de la culture orientale. Le chiffre trois (trois arcades) est signe « de fertilité, de fécondité »²³³, fertilité qu'apporte la langue française quant à l'enrichissement de l'enseignement des apprenants.

Mais la couleur bleue émet une réserve, car comme nous l'avons déjà souligné précédemment, le bleu est associé à des choses négatives plus qu'à des choses positives²³⁴. A titre d'exemple, nous citerons *maladie bleue, être bleu de froid, de colère, peur bleue, en devenir bleu, brimer les bleus, prendre quelqu'un pour un bleu (un naïf), des bleus à l'âme*. Nous pensons alors que quelque soit la fertilité de la langue française elle doit être contrôlée car elle s'adresse à des apprenants non français. D'où la réserve.

Ainsi, pour conclure cette analyse, nous tenons à le rappeler que les interprétations avancées sont purement personnelles. De même, nous pensons que quelque soit le caractère idéologique qu'on a voulu souligné, le caractère pédagogique l'emporte.

Conclusion

²³² Cette interprétation est tout à fait personnelle. Elle peut, dès lors, écarter ou marginaliser les intentions interprétatives du concepteur.

²³³ D. Serre-Floersheim, op, cit, p.23.

²³⁴ « Couleur de l'air : l'espace- la certitude, la pensée, couleur de la foi, de l'idéal, du rêve [...] », D. Serre-Floersheim, op, cit, p.24.

Pour conclure le chapitre, nous tenons à signaler que utiliser une image à des fins pédagogiques, revêt une complexité extrême qui comme par le choix pertinent vis-à-vis de la typologie d'images à insérer jusqu'à la lecture de celle-ci qui, de par sa composition, nécessite des compétences relevant de la sémiotique ainsi que des compétences linguistiques afin de parler de et par l'image. Cela signifie que l'école doit fournir à l'élève le savoir et le savoir faire pour en décider du rôle assigné à telle ou telle image scolaire. C'est un travail de titan, et un travail interdisciplinaire peut amener l'élève à mener à terme son enseignement.



Chapitre 3

Texte / image : quels rapports ?

Préambule

Nous tenterons dans le présent chapitre de définir les rapports entretenus entre le langage verbal et le langage visuel parce que ces derniers s'accompagnent presque constamment. Les différents codes se superposent en particulier dans notre cas : celui des manuels de FLE. Bien que non professionnels du message iconique, c'est à dire l'image, les enseignants de français sont amenés à intégrer dans leur enseignement la dimension visuelle en imprégnant de plus en plus l'étude particulière du rapport qui s'établit entre le langage verbal et le langage visuel. D'ailleurs, dans les manuels en question, non- seulement le texte est omniprésent mais c'est lui qui détermine le sens à émettre que nous pouvons avoir d'une image dans la mesure où celle-ci est polysémique (déjà signalé) parce qu'elle véhicule un grand nombre de sens et d'informations, en d'autres termes, sa lecture pourrait produire plusieurs significations tout à fait différentes. Or, ici, le texte accompagnant l'image doit réduire sa polysémie. Pour être efficace, le texte et l'image ont besoin l'un de l'autre pour fonctionner.

3. 1. Pourquoi des images ?

A ce volet, nous abordons la question : à quoi peut servir une image dans le manuel scolaire, dans les documents et matériels didactiques ?

Il convient tout d'abord de signaler que depuis Comenius (17^{ème} siècle), le premier à utiliser l'image dans la pédagogie, à nos jours, l'image n'a pas manqué d'être incluse dans les livres des élèves, voire sa qualité et son rôle ne cessent d'évoluer. Celle-ci demandée par les concepteurs de manuels est née d'abord d'une nécessité pédagogique.

Pour comprendre l'importance de l'image dans le manuel scolaire, il faut s'interroger sur la nature de nos « représentations mentales »²³⁵. Elles sont des systèmes mentaux qui nous aident à analyser et à garder l'information dont l'élève ou l'individu en général, peut tirer profit lors d'exécution de tâches. Sachant que ces représentations mentales sont de deux types : les premières ont une forme abstraite, les secondes ont une forme analogique, tel est le cas des images.

Du point de vue fonctionnel, l'élève se sert de l'image pour exécuter certains travaux d'apprentissage. Les images (matérielles ou mentales) pourraient servir de substitut aux référents réels (objets). En fait, elles sont des supports pédagogiques forts intéressants à exploiter en classe de langue qui n'est pas sans poser de difficultés aux élèves ayant un niveau médiocre en langue étrangère. Par le biais de l'image, l'apprenant peut approprier une dimension culturelle autre que sa propre culture nationale. Bien choisie et bien adaptée au niveau des apprenant, elle peut servir comme document de base pour prévoir des activités préparatoires, facilitant la compréhension du texte. Elle constitue une aide à l'enrichissement du vocabulaire, ayant pour objectif de faciliter la mémorisation et la réactualisation de ce langage (linguistique) dans les situations d'apprentissage. Dans un même temps, on l'a vu, un manuel doit être matériellement beau, attrayant. Ceci se traduit par les images qui l'illustrent.

Devant une image, nous savons tous qu'il nous est possible de croire comprendre une image. Elle nous paraît compréhensible du moins à première vue, si nous osons dire. Paradoxalement pour ce qui est du texte que nous ne comprenons pas, écrit dans une langue que nous ne connaissons pas. Ceci démontre son caractère particulier : elle dépasse les frontières langagières et géographiques. Elle est universelle. Cependant, sa transparence et sa compréhensibilité sont loin d'être tout à fait totales :

²³⁵ B. Vigouroux, *La fabrique de l'image. Le point de vue du neurologue*, Médiascope : l'information a été trouvée sur le site [File ://A// Visualiser l'information – Un modèle psychologique de la production visuelle. Htm.](#)

*« Une confiance totale en l'image, une sorte de foi, peut être la cause de graves malentendus. Le décodage de l'image, comme celui des textes, est fonction de divers éléments [...]. Citons en un : la culture (dans tous les sens du terme) du récepteur. Voilà pourquoi l'utilisation des images pose aux enseignants le problème de leur compréhension de leur lecture ».*²³⁶

De surcroît, on croit plus facilement à la «vérité» de l'image et pourtant, elle n'est jamais innocente ni objective. Elle s'impose comme étant le reflet de la réalité. Sans doute, l'image incluse dans les manuels peut être regardée d'abord et exploitée ensuite peut aussi jouer un rôle important et utile en renforçant les connaissances des apprenants par la mise en place de tous les éléments nécessaires à la compréhension et à la pratique relevant ses différentes techniques qui, forcément, dépendent de l'image elle-même.

3. 2. Mots et images

Le langage visuel se conjugue bien souvent au langage verbal afin de déterminer le sens du message transmis. Nous tenterons dans le présent paragraphe de définir, à propos de quelques cas particuliers, les rapports établis entre ces deux langages différents, à savoir ce qui mêle texte et image à l'école, et plus spécifiquement, dans le manuel scolaire du FLE ; En effet, tout le monde pense que le verbal est déterminant dans la lecture d'une image car celle-ci est polysémique. Le texte donc, réduit sa polysémie.

Pour illustrer nos propos, nous étudierions le rapport du texte et de l'image tel qu'il se rencontre dans les quatre manuels du secondaire algérien destinés à l'enseignement du français langue étrangère.

3. 2. 1. Mots et photos

Bien entendu, dans les chapitres précédents, nous avons admis que la photographie en tant qu'image est toujours image de quelque chose. Elle est jugée «vraie» et est censée représenter le référent tel qu'il est introduit dans le monde réel.

²³⁶ R.Deronche, *Des mots et des images 1*, Français 2000, n° 183-184, Mars, 2003, p.11.

Dans la mesure où elle transmet un message qui ne se prête pas à des lectures plurielles, mais propose une lecture « singulière » : elle est, donc, figurative, bien que l'objet représenté n'est pas le référent. Celui-ci n'est pas le réel car dans « le message visuel » qui nous semble le plus réaliste, existent de nombreuses différences entre l'image photo et la réalité qu'elle représente. De surcroît, l'image photo véhicule un message dénotatif et le message linguistique revêt une fonction symbolique, dès lors, le langage verbal ne peut présenter son objet. Ce qui amène à conclure que deux codes différents se superposent.

Une photographie ne peut porter « à elle seule les éléments de l'information »²³⁷ parce qu'elle ne vise pas seulement un message référentiel d'où le message connotatif diffusé par son agencement, son montage modifié et truquant la vérité.

Ceci dit, l'image photo dans le discours didactique est rarement employée seule. Ces photographies sont accompagnées d'un message verbal : texte ou consignes à approcher : tel est le cas de l'image photo incluse dans le manuel de 2^{ème} AS page 79, ou encore celle de la page 5 de 1^{re} AS (série sciences).

Notons que le statut de ces deux photos prises en exemple n'est pas clair. La première est placée au dessous du texte intitulé « que de sel, que de sel » dans la mise en page. La seconde quant à elle occupe l'intérieur de la page, le texte, donc, a une place inférieure à celle attribuée à l'image photo. Selon la conception des auteurs concepteurs des manuels, ces photos viennent illustrer les textes. Dans ce sens la photo ne constitue qu'une aide à peu près inutile. Elle éclaire la page. Mais aussi, la photo, constitue un « repos » pour l'œil de l'apprenant. Ceci montre la survalorisation du texte au détriment de l'image. Ces photos n'apportent aucune information nouvelle par rapport aux textes.

D'autres photos, occupent des pages autonomes désignées par un titre, par exemple la photo page 40 dans le manuel de 2^{ème} AS qui porte comme titre « Ruelle de la casbah ». Signalons que celle-ci est choisie par les concepteurs et non confectionnée à la production du manuel.

²³⁷ Ch. Cadet, R. Charles et J. L. Gabus, *La communication par l'image*, Nathan, Paris, 1990, p. 92.

A ce sujet ; CH.Cadet dit que *«l'image seule peut susciter des associations d'idées différentes. C'est la légende qui limite le nombre des connaissances suggérées et impose la signification»*²³⁸. Dès lors, il envisageait trois fonctions de la légende accompagnant la photographie : elle peut compléter l'information du texte (fonction explicative), l'argumenter ou l'illustrer ce qui constitue dans ce cas une sorte de redondance.

Signalons, aussi, que le texte et la photo, peuvent se compléter mutuellement. Ils se combinent et s'allient pour l'efficacité et la clarté du sens ciblé.

3. 2. 2. Mots et peinture

Sans trop revenir en détail sur la cohabitation du verbal et de l'iconique en peinture, nous rappellerons simplement que les grandes lignes de forces se situent sur trois niveaux que nous discuterons ultérieurement. En partant d'une simple évidence : la fonction du message visuel dans la peinture étant essentiellement connotative, et tout en sachant parfaitement qu'il n'est pas raisonnable de se limiter à décrire les éléments iconiques d'une image peinture pour attribuer des interprétations et émettre des hypothèses de significations, le percevant doit chercher les moyens et les procédés qui lui permettent de lire l'image peinture tout en réduisant sa polysémie, car ce langage visuel a ses techniques qu'il puise dans les configurations offertes par les couleurs, l'échelle, l'angle de vue ...etc.

Or, ces aspects techniques ne peuvent à eux seuls enthousiasmer le sens et l'intention voulus du peintre. On en revient ici, aux rapports établis entre image peinture et message écrit.

Dans un premier niveau, nous dirons que les mots servent toujours à désigner une image peinture généralement par un titre assigné à cette dernière. En effet, c'est dans le titre qu'on cherche une «explication» même provisoire, et de se contenter alors de retrouver les convergences de l'image avec le titre proposé, bien que la spécificité de ce type d'image

²³⁸ Ch. Cadet, R. Charles et J. L. Gabus, *op, cit.*

réside dans l'ambiguïté parfois dans les contradictions qui s'entretiennent entre le tableau, d'une part, et son titre²³⁹ d'autre part. Citons, en guise d'illustration l'énigme provocatrice des tableaux de R. Margrite ; un de ses tableaux intitulé « ceci n'est pas une pipe » offre un bel exemple d'étude du rapport texte- image dans la peinture et permet de conclure que ce rapport n'est pas toujours évident dans la mesure où l'élément plastique dans ce tableau désigne «une pipe» empruntée du référent du monde réel. Et que le titre choisi par Margrite contrevient cette interprétation qui est, à tort, dite facile.

Dans ce cas, nous nous interrogeons sur la fonction du titre. Dès lors, le titre *«conduit à modifier l'attitude du public face à l'œuvre : il ne cherche plus à comparer l'œuvre à une réalité extérieure, il tente de la comprendre de l'intérieur et de savoir son fonctionnement interne»*²⁴⁰. Dans cette perspective, nous enregistrons une image prise du manuel de 1^{re} AS (série sciences) page 77, qui se fonde sur une même perspective, cette dernière est suivie d'une mention didactique qui explique ce jeu de mots : *«il y a, ici un jeu de mots. L'autobiographie est le récit que l'on fait de sa propre vie ; le préfixe «auto» a été détourné : il s'agit de la biographie, de l'histoire de l'automobile. Décris l'image, et dis quelles réflexions elle t'inspire »*²⁴¹.

Mais, en général, le titre d'une image- peinture peut interpréter le tableau, renvoyer à l'objet représenté comme il peut détourner la signification. Dans un second niveau, les mots servent à décrire les éléments iconiques composant l'image- peinture ce qui renvoie aux interactions verbales permettant de structurer et d'organiser la perception du percevant toute en travaillant sur ses compétences linguistiques pour acquérir des compétences communicationnelles.

D'ailleurs, par le biais de l'image peinture, l'élève mis en situation, acquiert un vocabulaire approprié et précis dans le but de décrire ce qu'il perçoit. Or, cette phase de description nécessite la maîtrise au moins relative, de quelques notions linguistiques privilégiant une

²³⁹ A ce sujet, on peut dire que les titres accompagnant certaines images peintures ne sont pas en corrélation directe avec celles-ci et peuvent, parfois, créer une atmosphère floue qui, de sa part, augmente de plus en plus l'effet de l'ambiguïté.

²⁴⁰ F. Vanoye, *Expression communication*, Armand Colin, Paris, 1943, pp. 197-198.

²⁴¹ Manuel de 1^{re} AS (série sciences), O.N.P.S, 2005-2006, p,77.

manière de lire et de dire celle-ci. En ayant donc un vocabulaire mieux adapté, l'élève découvre qu'il est facile, à ce niveau, d'expliquer le message visuel par le message verbal. A ce propos, F. Vanoye déclare :

« La description d'une toile [...] remplit une fonction référentielle²⁴², en ce qu'elle rend compte des éléments du tableau et de leur disposition, et une fonction métalinguistique, en ce qu'elle constitue bien un discours sur un autre langage, le langage pictural, et qu'elle privilégie une certaine manière de voir [...] le tableau »²⁴³.

Ceci dit, l'image peinture ou autre, permet de concrétiser certains aspects de ce que Searle et Austin ont appelé « Acte de langage ». En décrivant une image, les mots nous aident à nommer des personnages, des objets, ..., à raconter une petite histoire, à comparer plusieurs images. Aussi, ils servent à retrouver le rapport établi entre le signifié et le signifiant (l'objet représenté et son référent). Par l'image et les mots, l'apprenant consolide les structures syntaxiques déjà imprégnées notamment, l'emploi et l'utilisation des pronoms relatifs.

Enfin, les mots apportent des informations existant dans le tableau. Ils identifient les lieux, les personnages. Le langage verbal est complémentaire puisqu'il dirige le lecteur. A ce sujet nous reviendrons à la fin du présent chapitre pour une application pédagogique que nous avons menée essentiellement à partir d'images extraites des manuels en voie d'étude, avec des élèves lycéens.

3. 2. 3. Mots et Bande Dessinée

D'emblée, nous soulignons la complexité réelle dans le processus de réalisation quant à la répartition des rôles accordés aux deux codes constituant la « technique narrative » par nature de la B D puisque :

²⁴² C'est nous qui soulignons.

²⁴³ F. Vanoye, *op. cit.*, p. 198.

« La B D communique un message narratif selon deux canaux : l'image et le texte. On peut considérer qu'en fait ces canaux véhiculent deux messages : un message iconique [...] et un message linguistique. Ce sont les rapports entre ces deux messages qui constituent le message global » ²⁴⁴.

Il importe, également, de préciser l'espace assigné aux deux messages et la fonction de ceux-ci pour en décider de l'importance jugée extrême dans la mesure où le texte est en primauté au détriment de l'image même dans l'histoire de la B D, en particulier, se fonde sur un lien de mutualité entre message linguistique et celui iconique.

Actuellement, le rapport établi entre image et texte dans la B D se constitue en un tout clos dans lequel ces derniers se chargent de significations et prennent leur valeur référentielle. Le dit crée le récit narratif de cette forme d'histoire imagée.

Par ailleurs, le texte (le message linguistique, dans un sens large) apparaît dans la B D sous deux aspects : récit et dialogue.

D'une part, le récit ou les « éléments narratifs » décrit de façon spécifique les procédés mis en œuvre techniquement lors de la création (le cadrage, les bordures, les vignettes, les montages,...etc.) même si sa place est de plus en plus restreinte et amoindrie pour donner place aux dessins.

D'autre part, le dialogue exprime tout ce qui peut être transposé visuellement (objet, décor, atmosphères...). Il s'apparente aux dialogues adaptés au conte et au roman. Parler est parmi les nombreuses actions livrées par les personnages de la B D. Ceci dit, la fonction du dialogue ressemble à celle du théâtre. A ce sujet, V. Vanoye déclare : « *Les personnages des bandes dessinées parlent beaucoup, s'expliquent beaucoup, non pour eux-mêmes mais pour le lecteur [...]* » ²⁴⁵.

Et pour communiquer, certains procédés techniques sont à explorer pour traduire les dialogues de manière éloquente et appréhensible à la fois : tel est le cas des bulles, des onomatopées ou encore des signes (d'exclamation, d'interrogation, ...).

²⁴⁴*Ibid*, p. 201.

²⁴⁵ F. Vanoye, *op, cit* p, 204.

Signalons aussi, que le temps de parole est introduit par le texte « à l'intérieur d'une même case, un personnage répond à un ²⁴⁶autre, chacun vit à l'heure de sa bulle. ».

Pour ce qui est de notre cas, et en examinant les manuels objets d'étude, nous nous rendons compte que cette technique narrative n'en est présente que par une seule occurrence incluse dans le manuel de 1^{ère} AS de la série science déterminant le dernier projet intitulé « la réalisation d'une nouvelle » page 155. Celle-ci exemplifie la page imprimée appelée didactiquement « page évaluation » et ayant comme consigne générique « transformer en récit la bande dessinée suivante de Franquin Dupuis (Gaston Lagaffe nous gâte). Ceci nous laisse dire que les compétences visées quant à cet exercice partant d'une structure de base bien définie, à savoir la BD, l'élève est censé transformer la structure narrative imagée de celle-ci en un court récit mais aussi proposer, en imaginant, les situations initiale et finale possibles à ce récit. Selon nous, le didacticien vise la consolidation de l'organisation en séquences narratives du récit ce qui permettra d'étudier sa structuration y compris celles portant sur la temporalité, la spatialité et le rapport qui doit s'établir entre eux de façon directe. A titre indicatif, la BD proposée en page d'évaluation est composée de quatre vignettes à dimension égale.

Dans la première vignette, c'est le premier personnage qui apparaît. Il est décrit négativement en insistant sur les déformations de son corps notamment les jambes prêtes à courir à grande vitesse. Ce caractère est extrapolé par les moyens expressifs employés par le dessinateur tel que le caractère typographique en zigzag, introduisant, ainsi la peur du personnage occupant le tiers de la vignette. De plus, les mouvements par les moyens traduits par les moyens techniques consolident le sentiment de la peur éprouvé par le personnage de la première vignette.

Pour ce qui est de la deuxième et encore les trois vignettes restant, elles semblent étayer la sensation d'une grande peur à l'apparition d'une chose jusqu'à là anonyme et ce devant le regard de chaque personnage nouveau dans les vignettes proposées. A signaler toutefois

²⁴⁶ T. Groensteen, *La bande dessinée*, Editons Milan, 1996, p, 44.

que le message linguistique (les paroles des personnages) renforce à nouveau, les mêmes comportements et accroît l'intensité et l'atmosphère des personnages vis-à-vis de leur action. Encore faut-il signaler la mauvaise qualité visuelle de la page imprimée ; ce qui rend sa lecture difficile sinon impossible surtout avec des élèves ayant un niveau peu avancé de la langue française. Récapitulons le rapport mot/ BD dans le tableau ci-dessous²⁴⁷.

	Message iconique	Message linguistique
Ni dessin, ni texte : « blanc » ou « noir » Existe au cinéma, plus rare dans la bande dessinée ; le « blanc » ou le « noir » contiennent un message : ils connotent généralement le passage du temps	0	0
Pas de dessin, un texte ; existe dans les bandes dessinées : carrés ou rectangles chargés d'informations ; le texte est plus ou moins long, plus ou moins riche	0 0	- +
Dessin pauvre, texte absent ; existe dans les bandes dessinées : dessins de transition	}	0
Dessin et texte pauvres : passage de transition encore, remplissage	-	-
Dessin pauvre, texte riche : le dessin illustre le texte	-	+
Dessin riche sans légende : dessin humoristique, dessin de bandes dessinées riche en informations	+	0
Dessin riche, texte pauvre : dessin humoristique, à texte redondant, de même que pour la bande dessinée	+	-

²⁴⁷ F. Vanoye, *op, cit*, p. 202

Dessin riche, texte riche : le rapport entre texte et dessin est capital ; dessin humoristique, bonne bande dessinée où texte et dessin se complètent, s'enrichissent mutuellement. Mais la redondance est de règle dans la bande dessinée qui recherche la clarté			0 : absence de message
	+	+	age

- : message pauvre en informations

+ : message riche en informations

Tableau n°7

3. 2. 4. Mots et affiche publicitaire

Le bon fonctionnement de l'image publicitaire dépend des rapports qui s'entretiennent entre texte et image.

Si l'image est une matérialité indispensable à la conception de l'affiche publicitaire, le texte, lui, n'en est pas moins important, et inspire avec précision les questions/réponses susceptibles de rendre celle-ci plus efficace et pertinente. Sachant, en revanche, qu'au début, l'image constitue une référence transposée du monde réel avec un grand nombre de détails possibles : c'est le texte d'accompagnement, parfois assez long, qui détermine la fonction incitative et injonctive. Donc le message linguistique est omniprésent, dans la plupart des cas, et détermine l'impression de « vérité » ou de « fausseté » exposée par l'image censée être un substitut à la réalité. Parfois, on assiste à un renversement total de fonction : l'image réduit la polysémie du texte.

Bien que dans l'histoire de la publicité, l'image devançait le texte écrit dans la pensée et dans le temps à une certaine époque où la place réservée à l'image dominait l'affiche publicitaire au dépend du texte, sinon elle occupe toute la page de cette dernière. Ceci implique l'absence quasi-totale de l'écrit ce qui ne faisait pas l'exception vu le nombre considérable d'analphabètes.

Aujourd'hui, cette opinion tendancieuse s'est affaiblie avec le développement des sociétés et les progrès technologiques envahissant le monde. L'image publicitaire est de plus en plus élaborée scientifiquement et sans cesse perfectionnée et sophistiquée afin de se démarquer, de formuler son propos de sorte que le message linguistique et celui iconique se nourrissent : c'est là où réside la complémentarité entre les deux codes puisque rien n'est laissé au hasard ou à l'intuition des récepteurs ciblés. Cela explique le retour aux sciences humaines : « [...] *c'est au niveau des sciences humaines que la révolution est sans doute la plus importante, bien que peu apparente pour l'observateur non averti* »²⁴⁸. C'est la raison pour laquelle l'écrit a pris place dans la publicité.

Pour les raisons mentionnées plus haut, on est parvenu à créer un équilibre qui mettait le texte et l'image dans la même balance, sans qu'il y ait cette prédominance attribuée à l'un au détriment de l'autre.

Bien évidemment, les fonctions que peuvent assurer l'un ou l'autre varient : les images publicitaires nous en font largement la démonstration. A cet effet, l'image peut, parfois, ironiser le texte ou les mots qui l'accompagnent, en d'autres termes, l'image invalide le sémantisme du verbal.

Cette non coordination, entre texte et image mène souvent à une rupture apparente qui ne favorise nullement la construction d'un sens global quant à la lecture de celle-ci dans la mesure où cette dernière se fait selon un plan très cohérent : c'est de la conjugaison entre texte et image que naît le message global. Dans d'autres cas, l'image suggère ce que le texte ne peut dire ; à cet effet, elle ravive chez le lecteur ce qui n'est pas représenté et dit, c'est la fonction « suggestive ». Généralement ce fait est mis en relief par le biais des normes socioculturelles via des éléments iconiques hyperboliques pour produire une forte impression sur le lecteur.

En outre, l'image dévoile certains procédés déterminant la poésie du texte : tel est l'exemple des jeux de mots ou encore, les métaphores. A ce niveau, l'image permet

²⁴⁸ M. Martine, *Sémiologie de l'image et pédagogie*, PUF, Paris, 1982 p, 126.

d'identifier les figures de style impliqué dans le texte. Sachant, au moins, que le rapport peut s'inverser, donc, le texte explicite l'image.

3. 3. Rapport Texte /image selon la conception de Roland Barthes

On en revient toujours aux problèmes posés par la présence de deux codes de communications plus précisément, aux rapports texte /image tout en sachant qu'il n'est pas raisonnable d'évoquer ces deux messages écrit et iconique sans revoir le fameux article de R. Barthes à ce sujet : Il va s'interroger sur ce que le texte apporte à l'image et vice versa.

Précisons, à ce stade, que la conception barthienne présente deux fonctions primordiales : la fonction « d'ancrage » et la fonction « de relais ». Il se crée ainsi des oppositions significatives autour d'une même forme.

Tout d'abord, l'ancrage est :

« [...] le message linguistique guide non plus l'identification, mais l'interprétation, il constitue une sorte d'étau qui empêche les sens connotés de proliférer soit vers des régions trop individuelles (c'est à dire qu'il limite le pouvoir projectif de l'image), soit vers des valeurs dysphoriques ; [...]. Le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image, lui en fait éviter certains et en recevoir d'autres »²⁴⁹.

Ainsi, R. Barthes, étaye l'idée que le texte « ancre » le sens de l'image dans la mesure où l'on garde à l'esprit que ce dernier réduit la dimension des interprétations possibles. Les informations présentées s'imbriquent dans un même sens ; d'autre part, on peut dire que le message du texte et celui de l'image ne s'excluent pas l'un l'autre et s'illustrent éventuellement. Il est, par ailleurs, assez rare de trouver une contradiction dans les deux messages. Le plus souvent selon la terminologie de Barthes le texte est redondant par

²⁴⁹ R. Barthes, *Rhétorique de l'image*, Communication, N°4, Seuil, 1964, pp.43-44.

rapport à l'image sur un plan de signification et il ne fait qu'avancer le message émis par l'image. Ceci décrit une forme d'interaction dans le but d'aider le lecteur à réduire les lectures plurielles et vient indiquer le bon niveau d'interprétation. Sachant que cette fonction d'ancrage est à même de rendre services pour l'analyse d'image symbole : le texte offre le moyen d'en déduire un certain nombre d'informations pour expliquer autant des notions abstraites faisant appel au symbole.

Prenant comme exemple, pour extrapoler l'idée que le texte peut être au service de l'image : nous allons essayer de répondre à la question « Que pouvons nous interpréter d'une telle image ? »

La photo choisie est tirée du manuel de 3emeAS et se présente sous un premier aspect banal ;

Au premier plan, nous apercevons le personnage principal. Un enfant qui occupe le centre de la photo. Sa tête est placée en avant, son corps est « retaillé » à la mesure de l'endroit qu'on lui a donné.

Cette image a été découpée d'un ensemble ce qui ne motive pas le percevant à imaginer les éléments manquants comme le lieu, le reste du corps, l'arrière plan... En effet par l'absence de ces éléments et le fait de centrer le regard sur le visage et le mi-corps (le torse) et l'arrondi protecteur du bras masque certains autres détails, ce qui permet et pousse chacun à reconstruire et à donner des détails de son choix. Cependant, cette absence ne bloque pas pour autant la reconnaissance d'un enfant misérable. L'aspect de misère, sans trop savoir pourquoi, est atténué, ici, par plusieurs effets complémentaires : le visage affaibli est souligné par la couleur des yeux et reflète la fatigue, grâce à l'effet de perspective. Cela montre que le photographe a voulu donner un air de tristesse au personnage par l'expression du visage. Encore, faut-il signaler qu'en fonction des éléments relevés dans la description, la redondance de misère et de tristesse s'opèrent.

Cette photo constitue une grande masse sombre qui remplit presque tout l'espace. L'arrière plan et l'enfant lui-même, sont à contre jour. Les couleurs ont disparu et font place au noir qui est signe de tristesse.

Ainsi, il renforce l'intensité de la scène, mais l'éclairage de profil crée une impression de réalisme. Donc une telle image, ne nous permet pas de faire une lecture voisine de ce qui est dit dans le texte. Le texte ancre alors l'image- photo dans cet exemple, dans la mesure où nous ne pouvons en aucun cas conclure qu'il s'agit d'un enfant travailleur exploité que le code écrit (le texte accompagnant) a expliqué, dans ce cas, la visée intentionnelle de la photo prise en illustration.

En somme le texte réduit les interprétations qui peuvent s'opérer à travers l'image.

En outre, la fonction de relais telle que l'a définie Barthes est « [...] *plus rare (du moins en ce qui concerne l'image fixe) ; on la trouve souvent surtout dans les dessins humoristiques et les B D. Ici, la parole (le plus souvent un morceau de dialogue) et l'image sont dans un rapport de complémentaire* »²⁵⁰.

Plus surprenant, peut être, plus qu'elle ne domine l'esprit, l'image attire et domine le regard en primauté, le texte, lui, apporte plus d'information et identifie les éléments ou les motifs iconiques composant l'image, en guise d'illustration, les personnages, les lieux, les objets.... En d'autres termes le texte permet de représenter, et repérer des indices contextuels que l'image ne peut dessiner clairement, tels que les indices temporels et causaux. Ceci explique le fait qu'une image n'est pas une lecture précise et reconnue comme telle mais dont on peut définir le profit, le culturel, la structure, la composition, ..., du moins théoriquement.

Il s'agit ici d'une forme «de complémentarité» entre l'image et le texte. Ce complément est né d'une nécessité demandée par l'image ayant pour fonction d'amener le lecteur à une activation qui déclenche l'interprétation sereine.

Le percevant cherche à comprendre l'image, il veut garder l'essentiel. Cette compréhension ou lecture est assurée de plus en plus en la présence du message linguistique qui permet

²⁵⁰ R. Barthes, *op. cit.*, P.45.

d'identifier rapidement ce qui est difficilement perçu à la présente lecture d'image : les images se nourrissent des textes. Celui-ci ouvre le sens.

3. 4. Rapport texte /image dans le discours didactique

3. 4. 1. Quelques exemples d'analyse

Nous citons un cas qui attire notre attention et qui mérite de nous attarder pour l'analyser afin d'en cerner la portée didactique : la superposition du texte et de l'image.

L'analyse en soit comprendra deux images sur lesquelles sont écrits des textes. Et nous tenterons de montrer le rapport entre chaque texte et son image puis nous proposerons une démarche d'exploitation de ce genre de support afin de tendre vers des résultats perfectibles au sein même du groupe d'apprenants. Soulignons que les images sont prises du manuel de première année lettres, l'une à la page 55 et l'autre à la page 91 (voir annexe P 311). Le choix de ces images n'obéit à aucun critère spécifique, mais plutôt à notre propre subjectivité.

L'image sur laquelle dort le poème de Jean Cocteau représente une partie d'une ville construite sur de l'eau, vraisemblablement la ville de Venise. Les arcades des maisons confèrent à l'endroit un style méditerranéen à caractère oriental. Les maisons hautes ne possèdent pas de balcons mais des fenêtres donnant sur un canal d'eau étroit que traverse une barque désertée par ses propriétaires. Les couleurs de cette image sont maussades. Aucune couleur ne lui donne de la vivacité. C'est ce qui fait penser à la tristesse et à la mélancolie malgré la présence de l'eau, source de vie. La présence de la barque suggère l'idée du voyage mais l'absence du voyageur présuppose le voyage dans le temps et dans la pensée.

Ces quelques éléments de description ont leur fondement dans l'analyse formelle et sémantique du poème. L'idée de voyage suggérée par la barque trouve son fondement dans le titre « *Je voyage bien peu* », repris dans le premier hémistiche du premier vers du poème.

Cet hémistiché à six syllabes anticipe sur le nombre de villes évoquées : Londres, Venise, Bruxelles, Rome, Alger et Paris. Londres, la première ville évoquée, est métaphoriquement associée au travail « cœur de charbon » et elle est comparée à une plante le « pavot », sorte de coquelicot dont on tire l'opium. Ainsi, le poète nous conduit à travers un voyage dans le temps et dans la pensée historique, à admettre que cette drogue a été introduite en Chine par des anglais.

De même, le vers « *Où l'on marche endormi* » fait référence à la consommation de ce stupéfiant par le poète, signe d'un mécontentement qui se sera identifié à la fin du poème mais aussi signe d'évasion dans sa pensée. Rome est une ville qui suggère le voyage à travers le temps en visitant ses vestiges en statuts ou en musées. Alger avec ses odeurs et son air de village, suggère aussi l'évasion exotique. Par ailleurs, quels que soient ses nombreux voyages et leur diversité (voyage en Europe, en Afrique exotique et dans le monde surréel après consommation de stupéfiants), le poète estime qu'il voyage « *bien peu* ». D'abord, parce qu'il a la sensation de voir la même chose. De même, cette sensation s'explique par le fait qu'il ne trouve la quiétude que dans les bras de sa bien aimée. L'absence de couleur de l'image qui suggère la mélancolie s'explique par le fait que le poète malgré ses nombreux voyages ne peut être satisfait.

L'image, accompagnée du texte agira en des adjuvants à l'exploitation didactique et à l'apprentissage de la langue puisqu'il n'y a pas rupture significative entre eux. Mieux, la complémentarité en est nettement perceptible.

Le deuxième texte accompagné d'une image que nous analyserons s'intitule « La calèche » (Voir annexe p 309). Le but aussi dans cette analyse demeure le même. Toutefois, il faut signaler la différence générique de ce deuxième texte par rapport au premier, car celui-ci est un texte extrait d'un roman. Donc, l'approche sur le plan pédagogique n'est pas du tout la même. Par ailleurs, lors de notre analyse, nous nous centrerons essentiellement sur le plan sémantique (comme cela a été envisagé pour le texte poétique) car il faut bien le rappeler, notre but est de relier l'image expressive au contenu sémantique du texte.

Ainsi, dans ce texte, en arrière plan, l'image d'une calèche est nettement perceptible avec ses roues, sa voiture et les autres accessoires la composant. Cette calèche revêt, dès le premier regard, un caractère particulier qui fait son charme et sa beauté. L'apprenant rêverait probablement d'être transporté par elle dans un monde où la voiture polluante est reine.

Il est à remarquer que l'animal qui tire la calèche et le cocher ne sont pas représentés sur l'image, ce qui fait penser à une calèche ayant de pouvoir féeriques, notamment celui de s'autoguides.

Le texte développe en parti cette dimension féerique. Contrairement à l'image où ne préfigurent pas le cocher et le cheval qui l'attire, dans le texte, c'est lui qui conduit le personnage vers une direction paradisiaque qui ne dure d'ailleurs que l'espace d'un rêve et c'est le cheval qui « *d'un seul bond s'élevait au dessus des collines* » pour le déposer au lieu où il devait prendre l'autocar et l'arracher donc à ce monde idyllique. Une description est faite de ce monde que le personnage a visité le temps que dure sa rêverie pour échapper à un monde souillé par l'indifférence.

De ce fait, à notre sens, il y a une relation entre l'image et le texte. Il suffit que l'enseignant confiant en ses capacités à transposer les savoirs, réfléchisse sur un cadre conceptuel pédagogique pour exploiter l'image et le texte et il faudrait bien qu'il se fixe des objectifs qui lui permettraient de mener à terme sa tâche. Car, il faut le dire, les manuels scolaires d'où sont pris ces supports ne proposent aucun cadre de leur exploitation ensemble (image et texte). La raison que nous évoquons et qui est admise par le commun des didacticiens, est le fait que la Littérature écrite (quelque soit le genre) ait été considérée comme le genre Roi. Ainsi, « *l'image n'a-t-elle pas été considérée pendant longtemps comme ennemie jurée de la littérature, comme si cette dernière n'existait que par ou pour les mots ?* »²⁵¹.

²⁵¹ I. Chelard- Mandroux, A-M. Tauveron, *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Armand Colin, Paris, 1998, P. 34.

Par ailleurs, de nos jours, l'image a envahi le monde grâce à la télévision, l'Internet, les autres moyens artistiques. Il est évident qu'elle soit présente dans le champ d'intérêt de l'apprenant puisqu'il sait déjà qu'il peut apprendre grâce à elle. Même s'il n'est pas (volontairement) conscient de cela, dans le monde qui le confronte sans cesse à l'image, il sait qu'elle est signifiante. Et là, dans le cadre pédagogique, il suffit de lui faire prendre conscience de ce qu'il sait déjà et changer sa perception pour ce qui est de son regard pour l'image et pour la littérature : la littérature n'est pas isolée des autres moyens artistiques.

Ainsi, un autre cadre d'exploitation de l'image et du texte pourra être envisagé. Et là, plusieurs approches sont possibles. Rappelons que ce cadre est fondé sur une expérience que nous avons eu avec des apprenants de deux classes différentes : la première classe représente un groupe d'apprenants de la première année (sciences) ; la deuxième classe représente un autre groupe d'apprenants de la première année secondaire lettres.

Ainsi, dans un premier temps, nous avons tenté une approche qui permet d'ancrer le texte par l'image. Et nous avons demandé aux apprenants de faire une petite rédaction orale puis écrite en prenant pour point de départ l'image et sa description. Ensuite, vérifier la description qui en est faite avec le contenu formel et sémantique du texte. Ce qui a donné des résultats surprenants pour des apprenants d'un lycée situé à N'Goussa²⁵², région arabophone où le Français en tant que langue est très sommairement maîtrisé. A cet effet, il faut souligner que quelques orientations ont été dispensées aux apprenants. Dès lors, nous leur avons appris la notion d'hémistiche et de vers, ils ont pensé au nombre de villes qui concorde avec le nombre de pieds de l'hémistiche du premier vers ainsi qu'au nombre de syllabes des sizains.

La rigueur sur le plan de l'expression est recommandée. Par conséquent, les apprenants composent des phrases courtes du type « *le nombre de syllabes dans le premier vers est le même nombre de villes visitées par le poète.* ».²⁵³ De même, les enseignés ont pensé à la

²⁵² Région située à 18Km de la Wilaya de Ouargla.

²⁵³ Les élèves sont arrivés à construire des phrases simples. Ils ont demandé, par contre, la traduction de certains mots de l'arabe au français. De même, ils ont apprécié l'expérience que nous avons menée ensemble.

mobilité de l'eau et ce qu'elle présuppose par rapport au texte. Le voyage est en effet, évoqué par la ville de Venise qui est perceptible dans le texte et a donné lieu à une expression du genre « *l'eau du canal de Venise fait référence aux voyages des grands explorateurs* » ; mais dans le texte, elle fait référence aux voyages du poète. Ce qui permet de l'affirmer, c'est la présence de la modalité énonciative exprimée par les élèves sous cette forme « *c'est le poète qui a voyagé parce qu'il y a le « je »* ». ». A propos d'absence humaine dans la barque, les élèves ont proposé « *il n'y a personne dans la barque parce que le voyage n'est pas réel, il est imaginé par le poète* ». ».

La deuxième expérience qui a été faite avec un autre groupe d'apprenants concerne le deuxième texte. La démarche est inverse ; elle consiste à ancrer l'image par le texte. Ainsi, nous leur avons demandé de lire le titre et de voir sa représentation dans l'image. Indépendamment du problème de la prononciation du mot « calèche » qui se fait à la manière des gens du golf persique, sur le plan de l'expression, nous pensons avoir atteint l'objectif. Car, les enseignés ont réussi à former des phrases plus ou moins cohérentes. Nous lisons, dans leur expression, des énoncés du genre « *le titre résume l'image* », « *la calèche est très belle* », « *on dirait que c'est une calèche de femme qu'on voit à la télévision dans les films westerns* », ...

La lecture du texte confirme leurs propos puisque la calèche associée à la femme et symbole donc de féminité renvoie au paradis annoncé dans une autre phrase. Le texte leur donne aussi l'opportunité d'évoquer le voyage du personnage dans le monde de la rêverie en relevant à la fois des expressions qui permettent de le dire et de comparer le monde imaginé au monde réel. De toute façon, quelque soit la capacité des apprenants à s'exprimer, et aussi médiocre que soient leurs expressions,²⁵⁴ il faut à notre sens corriger et faire répéter l'expression corrigée par deux ou plusieurs apprenants, là l'enseignant oriente. Aussi, il faudrait penser à faire ce genre d'exercices à un niveau supérieur, à l'Université, dans le module de pratique systématique de la langue en se fixant pour objectif l'acquisition systématique des aptitudes d'expression orale ou écrite. D'autres modules peuvent faire l'objet d'exercices de ce genre. Cependant les objectifs doivent varier. Dans les modules de

²⁵⁴ Certains élèves ont utilisé le dictionnaire arabe- français pour parler de et par l'image.

théories littéraires, analyser la couverture d'un roman et rattacher son analyse au contenu peut faire l'objet d'un exposé que l'étudiant pourra confectionner. De même, dans le module d'auteur français, nous pourrions envisager l'étude des œuvres artistiques en les mettant en liaison avec des œuvres artistiques pour comprendre notamment l'esprit d'une époque (la renaissance, l'impressionnisme du XIX^es) ou définir les critères d'une esthétique (par exemple le baroque).

En somme, l'image accompagnant le texte et conçue comme illustration dans le manuel scolaire doit non seulement être attractive mais aussi porteuse d'information. Elle doit avoir un rapport direct avec son texte et exposer ce que le texte ne peut dire. Comme elle peut également compléter une information qui est dans le texte. De ce fait, nous semble-t-il, le texte reste en position de force par rapport à l'image puisqu'il peut en modifier et compléter le sens. Même lorsqu'elle est autonome, l'image reste dans un rapport de dépendance au texte sous forme de légende, de titre ou de slogan. Nous proposons à cet égard une version du rôle des images illustratives empruntée de F. M. Gérard et X. Rogiers²⁵⁵.

	L'illustration correspond Aux objectifs principaux de l'apprentissage	L'illustration ne correspond pas aux objectifs principaux de l'apprentissage
L'illustration apporte de l'information originale (que l'on ne retrouve pas dans le texte).	Niveau 1 Caractéristiques : • Sa suppression enlève totalement la compréhension du contenu. • Elle doit nécessairement être exploitée lors de l'apprentissage. Exemples : • photo sur laquelle on se base pour développer un contenu. • problème	Niveau 3 Caractéristiques : • Elle apporte une information parallèle à l'apprentissage principal. • Elle peut être exploitée lors de l'apprentissage « s'il reste du temps », ou individuellement par l'élève. Exemples : • photo présentant les différents types de piles que l'on peut trouver sur le marché.

²⁵⁵ F. M. Gérard et X. Rogiers, *op. cit.*, p. 187.

	mathématique représenté en tout ou en partie par un dessin. • dessin ou photo comme seule explication d'un mot nouveau, en sciences naturelles.	• dessin illustrant un nom d'objet, dans un livre de lecture. • logo remplaçant une consigne.
L'illustration n'apporte pas vraiment d'information originale par apport au texte.	Niveau 2 Caractéristiques : • Elle apporte certaines informations que ne contient pas de texte. • Sa suppression limite la compréhension du contenu. Elle gagne à être exploitée lors de l'apprentissage. Exemples • Schéma de résolution accompagnant un problème de mathématiques.	Niveau 4 Caractéristiques : • Elle est purement illustrative. • En général, elle n'est pas exploitée lors de l'apprentissage, ou alors à titre de motivation. Exemples • vignette illustrant un texte de lecture. • logo accompagnant une consigne.

Caractéristiques des images illustratives
Tableau n°8

3. 5. Vers une utilisation pertinente des images dans les manuels scolaires

Précisons, d'abord que par «utilisation pertinente» nous n'entendons pas recette. Nous devons nous donner, pour insérer et utiliser l'image à des fins pédagogiques, les moyens de mieux comprendre l'image en contexte didactique, les modalités et les mécanismes mis en œuvre. Ceci étant donné, les questions que nous allons nous poser à ce sujet, ont trait à la façon dont nous traitons l'information et les connaissances à retenir à partir d'images.

Dans cette optique il s'agit de dégager les éléments essentiels de celles-ci qui dans un premier temps n'ont pas pour statut majeur d'être incluses à des fins pédagogiques ou des images à fonction outre que pédagogique dans la mesure où nos manuels intègrent toutes sortes d'images rassemblées d'ici et de là. Et puisque l'étude de l'image varie selon les manuels et leur importance, ceci nécessite d'interroger le rôle et la fonction précis de celle-

ci, nous allons voir quels sont les types de savoirs investis dans ces images porteuses d'informations.

Notons, pour être claire, que le statut de l'image par rapport aux savoirs et aux informations est loin d'être clarifié.

Ceci dit, créer une image, quelle qu'elle soit et quelle que soit sa fonction pédagogique dans le manuel des élèves, revient à accomplir un travail de traitement de l'information²⁵⁶. En d'autres termes, il est nécessaire de «mener une réflexion pédagogique» : il faut émerger les informations qu'on veut faire passer aux apprenants pour être fondatrice d'apprentissage. En effet, il est extrêmement essentiel de passer à la schématisation qui est une opération d'analyse et de traitement didactique de l'information afin de réduire l'information et dégager l'essentiel en sélectionnant les éléments les plus judicieux susceptibles d'apporter des savoirs aux apprenants. Or, la schématisation de l'information permet d'accéder au savoir simplifié, de l'écrit à l'image matérialisée. Or, l'une des difficultés majeures est bien de savoir gérer et classer les éléments informatifs pour les organiser les uns par rapport aux autres pour schématiser l'information de l'écrit (texte) et le rendre une image visuelle, sans trahir le sens du texte et du savoir à rapporter puisque l'image dans la plupart des cas bascule dans les représentations référentielles et dans les symboles.

Donc, pour concevoir une image scolaire, il importe de schématiser l'information en se demandant quels sont les contenus, et les informations susceptibles d'aider l'apprenant dans son apprentissage ? Ensuite, procéder à une analyse de l'information retenue : c'est là que débute réellement l'opération de «schématisation» proprement dite. Ainsi, schématiser c'est d'abord :

- traiter et analyser l'information ;

²⁵⁶ Nous reprenons dans les lignes qui suivent l'analyse de B. Darras (*Au commencement était l'image : du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*, ESF, Paris, 1996) qui propose une méthodologie, à notre sens, adéquate qui permet le traitement de l'image par le recours à une structure stricte.

- condenser et sélectionner l'essentiel de l'information et les éléments les plus importants.

En suite, procéder à la réorganisation de l'information :

- structurer les éléments retenus ;
- faire apparaître les rapports existants.

Dans ce cas, la «schématisation» ou le traitement de l'information est une étape charnière entre la conception d'un schéma et la mise en forme visuelle. Or, pour réussir cette activité de schématisation, le concepteur doit disposer de l'ensemble des informations pertinentes et de citer les sources. De même, il importe de s'interroger sur la façon dont on va se servir et dans quel but l'image sera incluse dans le manuel scolaire afin de réduire les possibilités d'interprétations plurielles. Enfin, ne jamais oublier qu'une image est interprétée en fonction des « représentations préexistantes », du contexte, ce qui complique la tâche du dessinateur concepteur²⁵⁷ .

Pour compléter, il s'agit de passer à une autre activité aussi importante après avoir garder et schématiser l'essentiel de l'information à savoir l'opération de la «visualisation» qui consiste à traduire l'information fructueuse dans une forme visuelle, c'est la mise en forme. En d'autres termes les éléments informatifs retenus sont transformés en une image adéquate avec ces derniers. Ceci doit inciter le concepteur à respecter les normes, les règles et le code propres à chaque type de forme visuelle (photo, dessin, tableau, schéma ...etc.). Puisqu'il s'agit de formes de communications spécifiques. De même, il faut sauvegarder les facteurs socioculturels des apprenants qui influencent directement sur les représentations sémantiques des percevants.

Enfin, une image doit son efficacité à sa qualité, pour concevoir une forme visuelle adéquate, il faut respecter certains principes qui, bien évalués, facilitent la lecture de telle ou telle image notamment en contexte didactique. De ces principes, nous citons :

Le principe de familiarisation, qui dans la mesure du possible, exige l'utilisation des images et des représentations visuelles, sur un plan symbolique et conventionnel, dont l'usage est déjà répandu.

²⁵⁷ Dans une large mesure, nous ferons référence à Darras, *op. cit.*

Les facteurs culturels et sociaux sont ; de ce point de vue ; importants. La compréhension des images *«est facilitée par la représentation d'objets familiers. Inversement, la présence d'objets non familiers (à l'élève) tend à réduire l'exactitude de l'interprétation de l'illustration »*²⁵⁸ cela revient à dire que les images à représenter ne doivent pas être trop décentrées par rapport au vécu des élèves ciblés donc, la prise en compte de ce vécu des élèves doit se traduire dans le choix du contexte, dans le respect de la représentativité identique ou conforme à celui des élèves. *« Il faut calibrer au mieux les normes socioculturelles sur la spécificité de la cible »*²⁵⁹

Le principe de simplification, quant à lui, réside dans la simplification des images à utiliser à des fins pédagogiques. Plus les images sont simplifiées, plus elles sont lisibles. A ce sujet nous citons la fameuse expérience menée par F. Richaudeau au Népal « sur la communication par l'image » qui a montré qu'un dessin est souvent plus efficace qu'une photo, aussi réaliste soit elle, ne favorise pas la sélection des informations essentielles à garder en primauté. Dans cette même perspective, une image en noir et blanc est encore plus lisible qu'en couleurs.

Pour ce qui est du dernier principe, celui de monosémie, il consiste à réduire la polysémie des représentations visuelles. Donc, garder à chaque élément informatif une seule forme visuelle. Bien sûr nous n'allons pas nous attarder sur cette dernière, seulement voilà, concevoir et élaborer des formes visuelles est une phase importante de la part du concepteur pour réussir l'impact pédagogique des images scolaires. Pourquoi utilise-t-on des images ? Quelles informations didactiques sont-elles censées apporter aux apprenants ? En quoi sont-elles susceptibles d'un traitement didactique ?

De plus nous sommes d'autant plus certaine après étude que l'insertion des images dans les livres scolaires doit obéir à certaines conditions tels que la monosémie, la familiarisation, les

²⁵⁸ F. Richaudeau, *op. cit.*, p. 169.

²⁵⁹ E. Fulchignoni, *la civilisation de l'image*, Payot, Paris, 1975, p. 200.

prérequis, le socioculturel... d'où l'exigence de la collaboration parfaite entre les concepteurs des manuels, pédagogues et dessinateurs.

Conclusion

Si l'image nous côtoie chaque jour et constitue partie intégrante de notre vie, son enseignement ne semble pas si évident. Traditionnellement la formation des enseignants en général de FLE en particulier fondée sur l'écrit et l'oral, laisse peu de place à l'image scolaire à s'introduire.

En effet, comme on l'a vu, le rapport texte image suppose qu'on voit un peu où on veut en venir et quelle forme de relation et d'interaction les mots et l'image interagissent, sous quel plan se situe la mise en place des différents sorte de procédés techniques et rhétoriques pour faire une bonne lecture de l'image.

L'analyse qui a précédé, a mis en évidence quelques pistes pour le comment intégrer l'image en classe de langue. De plus les nouveaux manuels, on l'a vu, tablent beaucoup sur l'emploi de celle-ci pour motiver et amener l'apprenant de FLE à appréhender, à décrire et à parler. C'est là le but final que nous estimons atteindre.

Conclusion

Au terme de notre parcours sémio-didactique, nous dirons d'ores et déjà qu'il n'est pas aisé d'apprendre une langue étrangère, surtout si celle-ci présente des écarts par rapport à la langue maternelle. Son apprentissage que ce soit à l'oral ou à l'écrit revêt des stratégies mais aussi une prédisposition de la part de l'apprenant. Si les motivations font défaut, l'apprentissage ne peut être effectif. Ce problème de motivation n'est toutefois pas une de nos préoccupations mais un point de départ, un constat qui doit préfigurer tout apprentissage de la langue. Par ailleurs, du fait de la confrontation de l'apprenant au contenu d'enseignement existant dans les manuels scolaires du FLE au secondaire algériens, nous nous sommes intéressés à la fois aux préconditions de l'élaboration des manuels scolaires, aux critères morphologiques et sémantiques qui régissent leur contenu, aux paramètres idéologiques à l'origine et à l'aboutissement du projet de l'enseignement, aux rapports de l'enseigné avec les différents contenus (linguistiques et iconiques) médiés par l'enseignant vu comme un facilitateur d'accès au savoir savant.

L'apprentissage du français comme langue étrangère²⁶⁰ en Algérie répond au besoin de l'institution et aux impératifs de la mondialisation. Dès lors, son apprentissage n'est pas uniquement nécessaire il est même obligatoire. Et tout apprenant, à partir de 7 ou 8 ans, doit accéder à son apprentissage. Notre travail se démarque de ce public jeune car nous nous sommes intéressés au public plus âgé : ce sont des adolescents du secondaire qui sont supposés avoir acquis des rédiments de cette langue et ils sont sensés perfectionner leur acquis. L'expérience nous a montré qu'apprendre une langue est très utile, même nécessaire. A l'instar de toutes les langues, le français permet la communication, du moins selon la conception de la théorie de la communication. Parler une langue n'est jamais gratuit, mais pour faire faire quelque chose, pour influencer, pour convaincre, ... Nous parlerons dès lors du caractère pragmatique de la langue adoptant la notion d'Austine « quand dire, c'est faire ».²⁶¹

²⁶⁰ Notre travail ne pose pas la question du statut du français en Algérie. Loin d'étudier sa position vis-à-vis des autres langues entre autres la langue maternelle, nous l'avons approché comme étant une langue étrangère.

²⁶¹ J.-L. Austin *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris, 1970.

Spécialement conçu pour l'apprentissage de la langue française des élèves, le manuel offre un ensemble de données sélectionnées, classées susceptibles d'être enseignées. C'est donc, un outil central de la pratique pédagogique, reconnu comme l'un des éléments les plus efficaces d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cet objectif est en effet tracé dans les programmes d'enseignement du système éducatif et par conséquent dans le contenu des manuels scolaires.

Le processus éducatif qui se lit à travers le manuel met l'accent sur l'acteur principal de la relation pédagogique. De nombreuses activités oscillant entre pratiques ludiques de l'oral et pratiques « savantes » de l'écrit ont permis à l'apprenant d'acquérir ou plutôt de perfectionner son français malgré les contraintes qu'elles soient d'ordre culturelles ou informationnelles.

Ces dits manuels ont exploité plusieurs approches dont l'approche communicative, l'approche notionnelle-fonctionnelle, rendant compte de l'évolution de l'enseignement/apprentissage. Au-delà du caractère apparent de ces approches, leur fondement est néanmoins les théories linguistiques comme l'énonciation, la pragmatique, la paratextualité, etc.

Toutefois, avant de conclure sur les contenus d'enseignement, nous dirons que ces mêmes contenus sont modelés par les textes officiels. Ces derniers tournent autour de la participation active de l'élève tout en tenant compte de son âge, de son contexte socioculturel, de son vécu, etc.

Actuellement, ces textes officiels mettent l'accent sur la nature nécessairement évolutive de l'approche communicative tout en intégrant les théories linguistiques contemporaines qui étudiaient la langue comme un tout correspondant à une intention de communication à orientation pragmatique afin de définir les conditions de productions des énoncés en fonction du rapport établi entre les interlocuteurs. Ces aspects sont discutés au fur à mesure dans les chapitres de cette recherche. Aussi, pour répondre aux mutations que connaît le

système éducatif national, les manuels « nouveaux » via une certaine idéologie plus ou moins consciente de la part des concepteurs sont ancrés dans une vision culturelle mise en œuvre dans l'acte d'enseignement et passe, entre autre, par le langage que ceux-ci utilisent.

Il en ressort de notre analyse aussi que le manuel et le texte sont des réceptacles de l'idéologie et de la politique éducative. Ils contiennent dans leurs entrailles des représentations culturelles de la langue française enseignée dans le contexte qui est le notre. Il semble évident de rappeler la liaison étroite de la langue à la culture et que la difficulté de l'apprentissage de la langue étrangère tient plus aux référents culturels qu'elle implique qu'à sa propre matérialité.

Force est de constater que les représentations que véhicule la langue française sont perçues comme une structure contenant des jugements et des schèmes propres aux connaissances et aux croyances sur le monde représenté lesquelles sont partagées par la vie sociale dans lequel elles s'incarnent. Ces représentations nous sont apparues comme la manifestation d'un processus complexe qui est (a dû) passé par plusieurs réalités. D'abord, la perception du contenu d'enseignement est envisagée de sorte à participer à l'ouverture vers le monde mais aussi de façon à concourir à l'acquisition du savoir qu'il soit linguistique, culturel ou autre. Toutefois, nous nous sommes rendus compte qu'avant que les contenus se réalisent et se concrétisent dans les manuels par leur manifestation, ils passent d'abord par un traitement véhiculé par les opérations ou schématisation dans différents niveaux d'activité intelligente, notamment le filtre de l'institution scolaire qui opère à la sélection. Enfin, il en a résulté la manifestation des actes cognitifs par les signifiants ayant lieu dans un discours particuliers.

Ainsi, par le biais des textes intégrés dans les manuels en question, la langue peut être considérée comme un outil de pénétration culturelle dans les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Dans cette optique, il semble que les textes des manuels de notre corpus ont été actualisés. Mais il reste à prouver les principales entrées par rapport aux manuels anciens de même niveau. Les textes écrits réunis constituent une unité d'apprentissage autour d'une notion fonctionnelle, culturelle ou encore littéraire et ils sont réinvestis dans les activités et les lectures afférentes à chaque texte les acquis mis en place lors de l'étude des textes antérieurs à eux.

De ce fait, les concepteurs, par le choix des textes insérés veulent amener, selon nous, l'élève à l'universalisme, ce qui explique le recours sans cesse à des auteurs étrangers (remarque faite après examination dans la première partie). D'ailleurs nous avons remarqué la représentativité très manifeste des auteurs français par rapport aux nationaux qui sont cités pour des valeurs identitaires. Mais, il faut signaler aussi que le choix des textes intégrés dans nos manuels sert les intentions didactiques même s'ils ne sont pas aptes à résoudre à eux seuls tous les lacunes et les problèmes que soulève l'enseignement du français au secondaire algérien ; les textes notamment « authentiques », qui ,par leur fonctionnalité, ont permis l'articulation de la langue et de la culture, sont plus que jamais au centre de la didactisation des langues.

En outre, dans la deuxième partie, nous nous sommes proposé de rendre opératoire la compréhension, la perception, les paramètres paratextuels, le fonctionnement de texte en situation, des textes authentiques (articles de journaux, textes d'auteur d'origine), en fonction des situations dans laquelle l'élève interagit.

En effet, face au texte à analyser, le paratexte exerçant une fonction d'accompagnement et/ ou d'encadrement ouvre une piste essentielle pour déboucher sur les mécanismes de la communication : émettre des hypothèses. Or, quelques paratextes, à titre d'exemple certains titres choisis pour les textes insérés ne jouent pas réellement leur fonction, celle d'émettre ces hypothèses de sens. Ils relèvent des ambitions interprétatives des concepteurs qui ont tendance à surestimer le niveau des apprenants. Ces titres ont un caractère ambigu et il n'est pas évident qu'un enseignant parvienne à amener les

apprenants à anticiper sur le sens du texte et à répondre donc aux impératifs théoriques qui considèrent cet élément du paratexte comme un préambule du texte.

La concordance entre titre et texte étant problématique ne peut que concourir au blocage et à l'ouverture vers des significations irréductibles, voire même plurielles. Mais en somme, par le biais des éléments paratextuels, le didacticien essaye de désambiguïser le flou qui entoure le texte accompagnateur. De plus, nous avons pu constater encore que par sa fonctionnalité spécifique, un paratexte comme le questionnaire rend sillage certains passages du texte afin de soulever à nouveau le problème de l'ambiguïté.

Signalons, enfin, les cas particuliers de certains paratextes qui peuvent combler un manque de compréhension vis-à-vis du texte, tels sont les cas des images à fonction illustrative. En complément de l'approche communicative du texte dans la perspective didactique, le texte comme énoncé est transposé, ainsi, en situation d'énonciation que nous avons appelé « situation d'énonciation didactique » en interrogeant toutes ses particularités qui diffèrent de la situation dans laquelle le texte est produit.

Par ailleurs, pour valoriser ses intentions, qui parfois ne s'accommodent pas avec celles de l'auteur d'origine, le didacticien dans cette considération didactique fait subir au texte toutes sortes de médiations. De ce fait, nous avons essayé de voir la médiation du texte inséré dans les manuels touchant, en particulier, l'énonciatif, le paratextuel, la transposition didactique des savoir- savants dans un souci sémio- didactique.

Bien évidemment, pour mener à bien notre travail, nous avons procédé à des applications pédagogiques avec des lycéens pour la raison citée et pour étayer et illustrer nos remarques de façon empirique.

À travers ce travail, nous pensons avoir montré toutes les modalités sémiotiques qui manipulent à fond le sens et l'interprétation de l'image comme signe iconique. Nous avons

voulu montrer dans cette dernière partie comment la théorie sémiotique de Peirce nous aide à comprendre l'image sous l'angle de la signification.

Nous avons vu, en effet, que l'intégration de l'image à l'école dans les classes de langue, en particulier, a débuté il y a bien longtemps même si elle n'occupait que le second rang. Les manuels scolaires des années précédentes ont déjà intégré l'image sans pour autant fixer des objectifs d'enseignement quant à leur application sur le terrain. La nouveauté vient, cependant, avec les manuels dits du « nouveau » programme, résultat d'un remaniement. Dans ces manuels, l'image est promue au rang d'objet d'enseignement. Ce qui présuppose son exploitation en classe même si sa compréhension nécessite la prise en compte des contextes de production, de ses spécificités culturelles. Ainsi, s'intéresser à l'image en contexte didactique peut devenir un moment privilégié pour l'exercice d'un esprit critique et pourra susciter à un éveil d'intérêt lors de l'interprétation consciente et créative.

Quoi qu'il en soit, l'image, quelle que soit sa forme, sa typologie ou sa couleur possède une signification que le lecteur peut interpréter à condition d'avoir accès à ceci. Insérer une image dans un manuel scolaire à des fins pédagogiques, on l'a vu, n'est pas chose aisée. La fonction de celle-ci n'est pas seulement d'illustrer sous des formes diverses mais de déclencher la réflexion des apprenants. Or, la fonction pédagogique de l'image est omise par les enseignants même dans les disciplines où elle paraît la plus évidente. Mais cela n'empêche pas de souligner que les manuels récents se font l'écho de l'insertion de cette dernière dans les pratiques et les activités langagières, on l'a vu, dans les programmes d'enseignement du FLE.

Les concepteurs de cet outil font un travail gigantesque. L'image, tout compte fait, illustre bien son texte à condition que le choix soit fructueux et permettant de déterminer non seulement la fonction et le degré de pertinence, mais aussi les relations entre texte et co-texte. C'est dans cette perspective générale que doit s'inscrire l'étude des rapports texte /image dans les manuels scolaires algériens.

Ainsi, lorsqu'elle accompagne un texte quelconque que ce soit dans un journal, dans un roman, dans un manuel...etc., il y a forcément corrélation entre les deux codes. D'ailleurs, selon de nombreux théoriciens, elle complète en illustrant ou en déterminant le message linguistique. C'est la raison pour laquelle, le lecteur par habitude peut être, trouvera une interprétation et essaiera de la coïncider au texte accompagnateur même si l'image a uniquement une valeur marchande ou encore décorative.

En contexte didactique, ce qui est attirant, c'est la couleur de l'image dans un premier temps mais aussi et surtout sa mise en page du fait que c'est son emplacement dans la page imprimée des manuels par rapport au texte est ce qui saute aux yeux premier abord. Mais, cela n'empêche pas de signaler que l'interprétation de coté de la sémiotique exige de compétence sémiotique que doit posséder l'élève. Cela dépend de l'ancrage linguistique, de la culture personnelle ainsi que d'autres paramètres extérieurs à l'image en soi. C'est pour cela que certaines images intégrées dans les manuels du FLE sont victimes de contraintes culturelles en particulier car la culture occidentale étant peu dans les milieux scolaires, rend très difficile l'accession à une expression généraliste de la culture en soi, si nous négligeons le niveau médiocre en langue étrangère. En général, l'image scolaire est « sous valorisée » au détriment du texte dans les manuels ayant fait objet d'étude.

Quoi qu'il en soit, Les programmes d'enseignement sont appelés à être adaptés aux réalités du pays et à permettre l'acquisition des compétences exigées par le développement économique et scientifique et des nouvelles technologies. Dès lors, la mise à jour des programmes ne doit pas être ponctuelle, mais un événement continu, c'est-à-dire, l'adaptation et l'actualisation de ces derniers doivent se refléter dans le contenu du manuel scolaire à travers la redéfinition des programmes d'enseignement.

L'enseignement du FLE en contexte didactique algérien reste confronter à des problèmes d'ordre pédagogique lié à la conception des manuels scolaires. Raison pour laquelle, pour clôturer cette recherche, nous optons pour une meilleure réflexion sur la conception des manuels scolaires en contexte algérien tout en autorisant une synergie totale entre pédagogues, psychologues et didacticiens.

ANNEXES

ANNEXES 1

*La représentativité des auteurs français dans
les manuels scolaires algériens du secondaire*

Auteur	oeuvre	Manuel	Fonction		
			T B	T E	LC
Andrée Chide	<i>L'artiste et autres</i>	3° AS			+
H de Balzac	<i>Le père Goriot</i>	3° AS		+	
H DE Balzac	<i>Les chouans</i>	1° AS (Lettres)		+	
G DE Maupassant	<i>Monsieur Parent</i>	1° AS (science)	+		
G DE Maupassant	<i>La ficelle</i>	1° AS (science)		+	
G DE Maupassant	<i>Au soleil</i>	1° AS (Lettres)		+	
La Fontaine	<i>Fable</i>	1° AS (Lettres)	+		
La Fontine	<i>Fable</i>	1° AS (Lettres)		+	
La Fontaine	<i>Fable</i>	2° AS		+	
La Fontaine	<i>Fable</i>	1° AS (science)		+	
V Hugo	<i>Les contemplations</i>	1° AS (Lettres)	+		
V Hugo	<i>Texte sans titre</i>	1° AS (science)	+		
V Hugo	<i>Texte sans titre</i>	1° AS (science)	+		
V Hugo	<i>Le Rhin</i>	2° AS			+
G Flaubert	<i>Un cœur simple</i>	1° AS (Lettres)	+		

G Flaubert					
J J Rousseau	<i>Emile</i>	2° AS	+		
J J Rousseau	<i>Correspondance</i>	1° AS (science)	+		
J J Rousseau	<i>Emile</i>	3° AS		+	
E Zola	<i>Le rêve</i>	1° AS (Lettres)		+	
E Zola	<i>Germinal</i>	1° AS (Lettres)		+	
A Daudet	<i>La petite chose</i>	1° AS (Lettres)		+	
A Daudet	<i>Texte sans titre</i>	1° AS (Lettres)		+	
A Daudet	<i>Contes de Lundi</i>	1° AS (science)	+		
P Mérimée	<i>Nouvelles</i>	3° AS		+	
P Mérimée	<i>Contes et Légendes</i>	1° AS (Lettres)		+	
R Queneau	<i>Exercices de style</i>	1° AS (science)		+	
R Queneau	<i>Exercices de style</i>	1° AS (Lettres)		+	
CH Baudelaire	<i>Le joujou du pauvre</i>	1° AS (Lettres)		+	
P Valéry	<i>Variétés</i>	1° AS (science)		+	
M Leblanc	<i>Arsène Lupin gentleman com bricoleur</i>	1° AS (Lettres)		+	
Diderot	<i>Texte sans titre</i>	1° AS (Lettres)		+	
R Barjavel	<i>Ravage</i>	3° AS		+	
P Benoît	<i>L'Atlantide</i>	3° AS		+	

P Benoît	<i>L'Atlantide</i>	3° AS		+	
M Serres	<i>Le Monde de L'Education</i>	3° AS		+	
M Butor	<i>La modification</i>	3° AS		+	
J Supervielle	<i>Poème sans titre</i>	1° AS (Lettres)		+	
J Cocteau	<i>Poème (Plain-chant)</i>	1° AS (Lettres)	+		
J Cocteau	<i>Mon premier voyage</i>	1° AS (science) 1° AS (science)	+		
	<i>De la terre à la lune</i>		+		
J Vernes	<i>20000 lieux sous la lune</i>	1° AS (Lettres)			
H Bosco	<i>Un Rameau de nuit</i>	2° AS			
E Fromentin	<i>Dominique</i>	2° AS			
S Guitry	<i>Le cinéma et moi</i>	2° AS		+	
J Lanzmann	<i>Marches et rêves</i>	2° AS			+
T Tzara	<i>Poème sans titre</i>	2° AS			+
C Roy	<i>Le bon usage du monde</i>	2° AS	+		
C Allègre	<i>Les fureurs de la terre</i>	2° AS	+		
C Allègre	<i>Les fureurs de la terre</i>	2° AS		+	
A Lamartine	<i>Texte sans titre</i>	2° AS		+	
J Prevet	<i>Poème (Paroles)</i>	1° AS (Lettres)		+	
J Prevet	<i>Poème sans titre</i>	2° AS		+	
J Prevet	<i>Poème sans titre</i>	1° AS (science)		+	
D Pennac	<i>L'œil du loup</i>	1° AS (Lettres)		+	
	<i>Poil de Carotte</i>	1° AS (Lettres)	+		

J Renard					
R Caillois	<i>Les jeux et les hommes</i>	1° AS (Lettres)	+		
B Cendrars	<i>Poème sans titre</i>	1° AS (Lettres)		+	
R Frison Roche	<i>La piste oubliée</i>	1° AS (Lettres)		+	
J Michelet	<i>Notre France</i>	1° AS (Lettres)		+	
A Raymond	<i>Regards croisés</i>	1° AS (science)	+		
T Gautier	<i>Voyage pittoresque en Algérie</i>	1° AS (science)	+		
Montesquieu	<i>Les lettres persanes</i>	1° AS (science)	+		
Mme de Sévigné	<i>Lettres</i>	1° AS (science)	+		
Guillevic	<i>Poème (Ville)</i>	1° AS (science)	+		
Montaigne	<i>Essais</i>	1° AS (science)		+	
Montaigne	<i>Essais</i>	1° AS (Lettres)		+	
A Maurois	<i>Texte sans titre</i>	1° AS (science)	+		
J Vallès	<i>L'enfant</i>	1° AS (science)	+		
P Auger	<i>Poème inédit</i>	1° AS (science)	+		
St Exupéry	<i>Terre des hommes</i>	1° AS (science)	+		
St Exupéry	<i>Le petit Prince</i>	1° AS (science)	+		
J Rouand	<i>Les champs d'honneur</i>	3° AS	+		
P Vianson – Ponte	<i>Changer la mort</i>	3° AS		+	
Q Fourastié	<i>Le grand espoir du xxe siècle</i>	1° AS (science)	+		

J Held	<i>Texte sans titre</i>	1° AS (science)	+		
S Denuelle	<i>Le savoir-vivre</i>	1° AS (science)	+		
J L de Rambures	<i>Comment travaillent les écrivains</i>	1° AS (science)	+		
M Droit	<i>"Tokyo"</i>	2° AS	+		

-**TB** /Texte support de base

-**TE** /Texte support d'exercice

-**LC** / Lecture complémentaire

*La représentativité des auteurs étrangers autres que français
Dans les manuels scolaires algériens du secondaire*

Auteur	Oeuvre	Nationalité	Manuel	Fonction		
				T B	T E	L C
E Poe	Les souvenirs de M Augustin Jean	Américaine	3° AS		+	
D Buzzati	Le K	Italienne	1° AS (science)	+		
D Buzzati	Le K	Italienne	3° AS		+	
D Buzzati	Le rêve de l'escalier	Italienne	3° AS		+	
D Buzzati	Les nuits difficiles	Italienne	1° AS (Lettres)	+		
Nazim Hikmet	Anthologie poétique	Turque	2° AS		+	
Oscar Wild	Le fantôme de cantenville	irlandaise	2° AS		+	
Bertolt Brecht	Texte sans titre	Allemande	2° AS		+	
R Bradbury	Texte sans titre	Américaine	1° AS (science)	+		

A Edelfelt	Louis Pasteur	Finlandaise	1° AS (science)		+	
M Twain	Les aventures de Tom Sawyer	américaine	1° AS (science)		+	
M Twain	Texte sans titre	Américaine	1° AS (science)		+	
J Dullon	Beau temps pour carner	britannique	1° AS (Lettres)	+		
E M Cioran	Aveux et anathèmes	Roumaine	1° AS (Lettres)	+		
P Dupuis	Le maître immobile	Belge	1° AS (Lettres)		+	
E Hemingway	Le vieil homme et la mer	Américaine	1° AS (Lettres)		+	
W Golding	Sa majesté des Mouches	britannique	1° AS (Lettres)		+	
B Dylan	Poème sans titre	Américaine	1° AS (science)		+	
J Ray	La cité de l'indicible peur	Belge	1° AS (science)	+		
D Diop	Poème (Coups de pilon)	sénégalaise	3° AS			+
A Maalouf	Léon l'Africain	Libanaise	3° AS		+	
Camara Laye	L'enfant noir	Guéniènne	2° AS		+	
T Bendjelloun	Le premier amour est toujours le dernier	Marocaine	2° AS		+	

*La représentativité des auteurs algériens dans
les manuels scolaires du secondaire*

Auteur	Texte	Manuel	Fonction		
			T B	T E	L C
M Feraoun	Jours de Kabylie	3° AS	+		
M Feraoun	Jours de Kabylie	1° AS (Lettres)	+		
M Feraoun	Jours de Kabylie	1° AS Sciences)	+		
M Feraoun	Le fils du pauvre	2° AS		+	
Med Dib	L'incendie	1° AS (Lettres)		+	
Med Dib	L'incendie	1° AS (Lettres)	+		
Med Dib	Au café "beau mariage"	3° AS			+
Med Dib	Un beau mariage	3° AS	+		
Med Dib	Un beau mariage	3° AS	+		
Med Dib	Un beau mariage	3° AS	+		
Med Dib	Un beau mariage	3° AS	+		
Med Dib	L'incendie	3° AS		+	
Med Dib	Un beau mariage	3° AS		+	
Med Dib	Texte sans titre	3° AS		+	
Med Dib	Le métier à tisser	1° AS Sciences)	+		
J Amrouche	Histoire de ma vie	1° AS (Lettres)	+		
T Amrouche	Histoire de ma vie	1° AS (Lettres)		+	
	Poète national d'hier				

M Hadded	pour demain	1°AS Sciences)		+	
M Mammeri	La colline oubliée	2° AS		+	
M Mammeri	L'opuin et le bâton	1°AS Sciences)		+	
T Djaoud	Les grepiers	3° AS		+	
R Mimouni	La ceinture de l'ogresse	1°AS Sciences)	+		
M Ouary	Le grain de la meule	1°AS Sciences)	+		

ANNEXE 2

La calèche

J'étais à l'heure au rendez-vous. Mais l'autocar qui devait m'emmener ne vint pas. A sa place s'arrêta devant mes bagages une calèche du temps passé. Un petit bonhomme habillé de velours grenat en sortit, s'empara de mes valises et me fit signe respectueusement de monter. Je lui obéis tout naturellement et nous roulâmes bientôt sur une route blanche, entre des arbres d'un vert étincelant. Les cahots ne tardèrent pas à me plonger dans une torpeur ressemblant au court sommeil qui suit les bons repas, et je ne revins à moi qu'au moment où nous franchissions la haute grille d'un domaine. Mon bonhomme de cocher agitait avec joie son fouet garni de clochettes, mais cela ne rendait qu'un grelottement presque imperceptible. Maintenant, nous contournions une vaste pelouse entourée de chênes sans âge. Sous leur ombrage, des hommes et des femmes étaient assis ou allaient et venaient par groupes. Je descendis de mon attelage pour me mêler à cette assemblée. Chacun me souriait ou m'adressait la parole, mais les voix m'atteignaient ainsi qu'un murmure sans plus d'importance que le bruit du vent je me sentis soudainement l'âme pleine d'un inexprimable bonheur. A nouveau je traversai la foule amicale et joyeuse, et regrimpai dans ma calèche. Le cocher n'eut pas plus tôt levé son fouet que le cheval, d'un seul bond, s'élançait au-dessus des collines et des villages pour me déposer en une seconde, avec mes valises intactes au rendez-vous de l'autocar. Il arrivait justement au milieu d'un nuage de poussière et s'arrêtait dans un tintamarre à me déchirer les oreilles. Courbant l'échine, je me mêlai aux autres voyageurs, ayant reconnu cette fois, en voyant leurs figures, le décor maussade et habituel de ma solitude.

MARCEL BEALU - *Mémoires de l'Ombre*. - (Éd. Gallimard).

Dans ma maison

Dans ma maison vous viendrez
 D'ailleurs ce n'est pas ma maison
 Je ne sais pas à qui elle est
 Je suis entré comme ça un jour
 Il n'y avait personne
 Seulement des piments rouges accrochés au mur blanc
 Je suis resté longtemps dans cette maison
 Personne n'est venu
 Mais tous les jours et tous les jours
 Je vous ai attendue.

Je ne faisais rien
 C'est à être sûr de rien
 Quelquefois le matin
 Je prenais des airs d'âne
 Je gueulais comme un âne
 De toutes mes forces
 Et cela me faisait plaisir
 Et puis je jouais avec mes pieds
 C'est très intelligent les pieds
 Ils vous emmènent très loin
 Quand vous voulez aller très loin
 Et puis quand vous ne voulez pas partir
 Ils restent là ils vous tiennent compagnie
 Et quand il y a de la musique ils dansent
 Ils ne peuvent pas danser sans eux

Fait ses bêtises comme l'homme l'a si souvent
~~Fait ses bêtises comme l'homme l'a si souvent~~
 Que bête comme ses pieds gai comme un pinson
 Le pinson n'est pas gai
 Il est seulement gai quand il est gai.
 Et triste quand il est triste ou ni gai ni triste
 Est-ce qu'on sait ce que c'est un pinson
 D'ailleurs il ne s'appelle pas réellement comme ça
 C'est l'homme qui a appelé cet oiseau comme ça
 Pinson pinson pinson pinson
 Comme c'est curieux les noms
 Martin Hugo Victor de son prénom
 Bonaparte Napoléon de son prénom
 Pourquoi comme ça et pas comme ça
 Un troupeau de bonapartes passe dans le désert
 L'empereur s'appelle Dromadaire
 Il a un cheval cabot et des chiens de course
 Au loin galopent un homme qui n'a que trois prénoms
 Il s'appelle Tim - Tam - Tom et n'a pas de grand nom
 Un peu plus loin encore il y a n'importe qui
 Beaucoup plus loin encore il y a n'importe quoi
 Et puis qu'est-ce que ça peut faire tout ça. [...]

Je voyage bien peu

Je voyage bien peu. J'ai vu Londres, Venise,

Bruxelles, Rome, Alger.

De minute en minute

Il s'agit d'un désir d'insatiable voyage.

Londres, comme les châteaux, j'avais vu les tours en son,

C'est l'eau, comme les rivières.

Venise, triste à cause

Que son vieux corps d'amour n'est ville qu'à demi.

Bruxelles, dont la place est un riche théâtre.

Rome, à l'œil inhumain

Des ans, des siècles, des siècles

Alger qui sent le soleil et le fleur du jessé.

° ° °

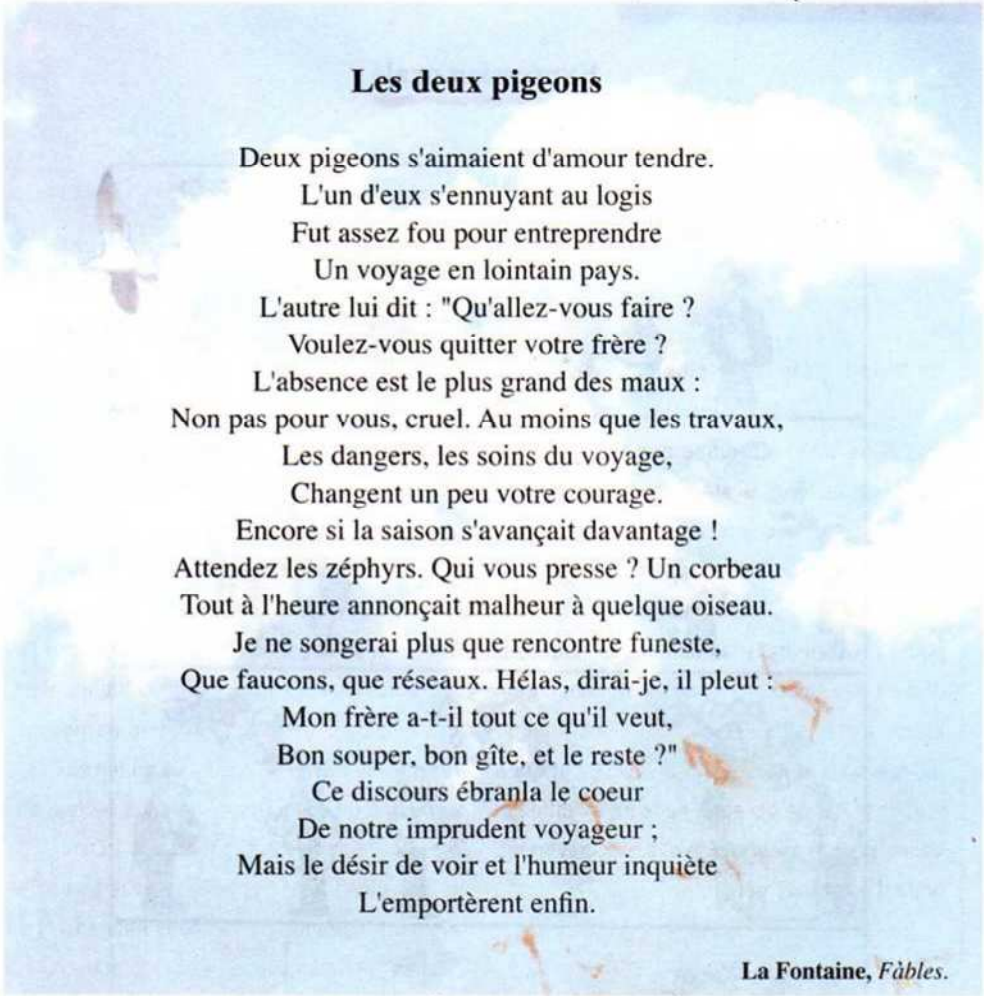
Je n'étais pas heureux dans ces villes que j'aime ;

Mon cœur y souffrait en.

À l'œil d'un être de l'âme.

Je me sens mal partout, sauf en tes bras tendus.

Les deux pigeons



Deux pigeons s'aimaient d'amour tendre.
L'un d'eux s'ennuyant au logis
Fut assez fou pour entreprendre
Un voyage en lointain pays.
L'autre lui dit : "Qu'allez-vous faire ?
Voulez-vous quitter votre frère ?
L'absence est le plus grand des maux :
Non pas pour vous, cruel. Au moins que les travaux,
Les dangers, les soins du voyage,
Changent un peu votre courage.
Encore si la saison s'avance davantage !
Attendez les zéphyr. Qui vous presse ? Un corbeau
Tout à l'heure annonçait malheur à quelque oiseau.
Je ne songerai plus que rencontre funeste,
Que faucons, que réseaux. Hélas, dirai-je, il pleut :
Mon frère a-t-il tout ce qu'il veut,
Bon souper, bon gîte, et le reste ?"
Ce discours ébranla le cœur
De notre imprudent voyageur ;
Mais le désir de voir et l'humeur inquiète
L'emportèrent enfin.

La Fontaine, *Fables*.

A la claire fontaine

Nous ne craignons pas qu'en rencontrant nos farces, ni qu'on les trouve sèches, vigoureuses ou belles. Mais les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré chez nous.

Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se poster à proximité des femmes, ni flâner sur leur passage. Une jeune fille bien élevée passe son chemin sans se retourner et on la voit rarement seule. Si parfois s'échangent des regards qui vont droit au cœur, il faut s'en contenter en secret, attendre patiemment qu'un jour se renouvelle l'occasion de se regarder encore ; un penchant discret peut naître, un choix se fixer. Puis les parents prennent la chose en main et quelquefois ils s'entendent. Qui, cela peut arriver [...]

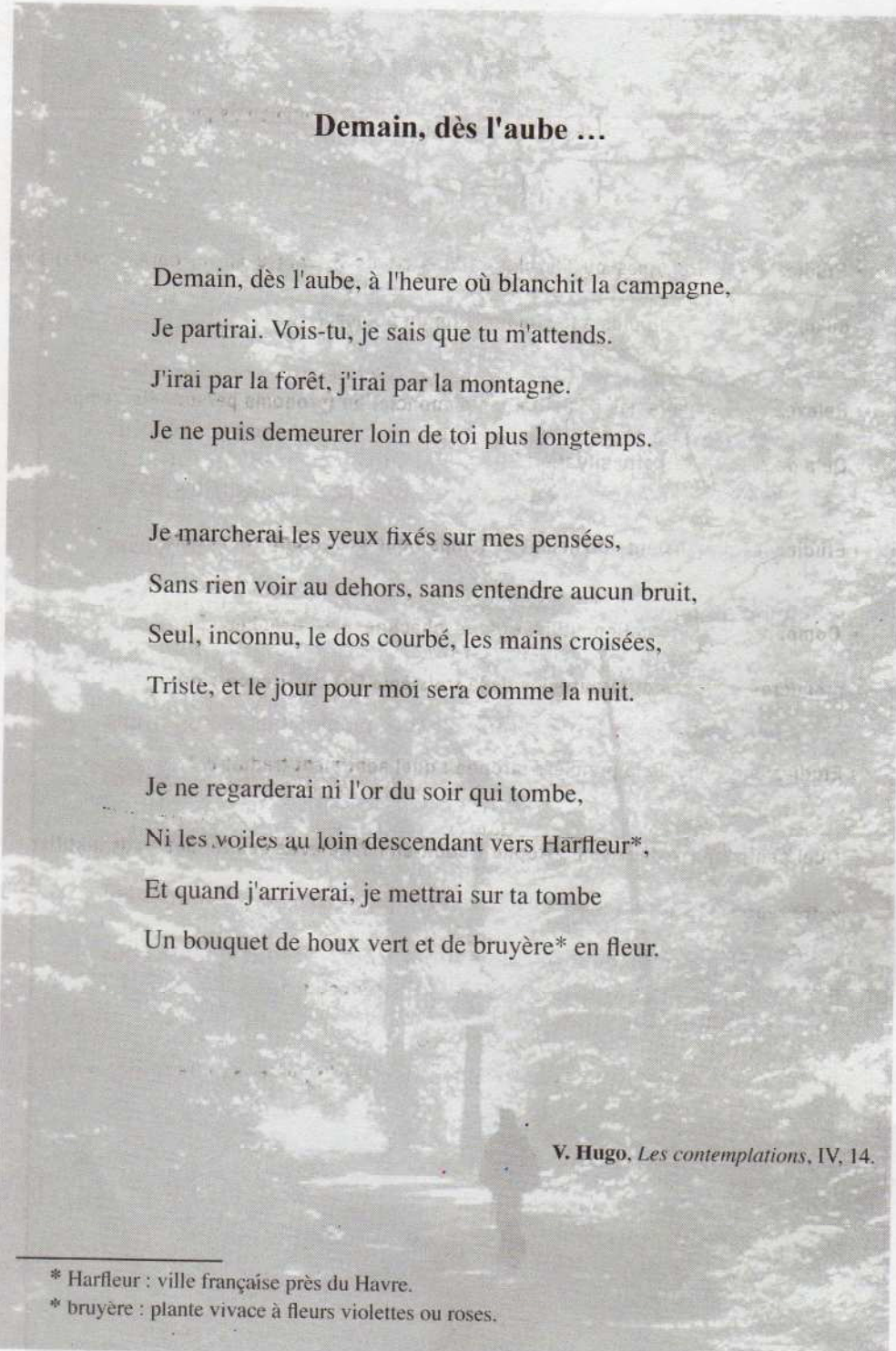
- Ma fille, évite les compagnies, surtout la mauvaise. Ne parle avec les grandes, ne cherche pas à prendre le tour d'une autre. Ton père n'a jamais payé d'amende pour une dispute à la fontaine.

- Celle-là, ma fille, quand elle t'appellera, tu répondras que les jarres sont pleines. Je ne veux pas qu'on vous rencontre de compagnie.

- Laisse-les, ma fille, sans répondre ni leur dire rien de la fontaine. Quand ils y iront pour avoir voulu faire le jeu.

- C'est idiot. Il n'y avait que deux jeunes gens sur les dalles. Ils ont défoncé la tête.

- Ils sont bien élevés, ma fille. Mais il vaut mieux garder son naturel, un air sérieux et modeste. Ne pas tomber, c'est préférable.



Demain, dès l'aube ...

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur*,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère* en fleur.

V. Hugo, *Les contemplations*, IV, 14.

* Harfleur : ville française près du Havre.

* bruyère : plante vivace à fleurs violettes ou roses.

Happé par un poulpe

Au moment où nous nous pressions les uns sur les autres pour atteindre la plate-forme, deux autres bras, cinglant l'air, s'abattirent sur le marin placé devant le capitaine Nemo et l'enlevèrent avec une violence irrésistible.

Le capitaine Nemo poussa un cri et s'élança au-dehors. Nous nous étions précipités à sa suite.

Quelle scène ! Le malheureux, saisi par le tentacule et collé à ses ventouses, était balancé dans l'air au caprice de cette énorme trompe. Il râlait, il étouffait, il criait : "A moi ! à moi !" Ces mots, prononcés en français, me causèrent une profonde stupeur ! J'avais donc un compatriote à bord, plusieurs, peut-être ! Cet appel déchirant, je l'entendrai toute ma vie.

L'infortuné était perdu. Qui pouvait l'arracher à cette puissante étreinte ? Cependant le capitaine Nemo s'était précipité sur le poulpe, et, d'un coup de hache, il lui avait encore abattu un bras. Son second luttait avec rage contre d'autres monstres qui rampaient sur le flanc du Nautilus. L'équipage se battait à coup de hache. Le canadien, Conseil et moi nous enfoncions nos armes dans ses masses charnues. Une violente odeur de musc pénétrait l'atmosphère. C'était horrible. Un instant, je crus que le malheureux, enlacé par le poulpe, serait arraché à sa puissante succion. Sept bras sur huit avaient été coupés. Un seul, brandissant la victime comme une plume, se tordait dans l'air. Mais au moment où le capitaine Nemo et son second se précipitaient sur lui, l'animal lança une colonne d'un liquide noirâtre, sécrété par une bourse située dans son abdomen. Nous en fûmes aveuglés. Quand ce nuage se fut dissipé, le calamar avait disparu, et avec lui mon infortuné compatriote !

J. Verne, 20 000 lieues sous les mers.

L'obsession de Stefano

[illegible]

C'est alors que la période de cette étrange hostilité qui l'attendait jour et nuit cessait pour laisser une étrange neutralité. Dans la nuit indécise, il lui arrivait néanmoins de se réveiller en pleine nuit avec impatience. Il sentait que dans son mal, dans ses angoisses et dans ses craintes de l'insécurité de son existence, il se voyait il savait qu'au-delà des montagnes, au-delà des bois, au-delà des plaines, la guerre continuait à l'intérieur. Et même s'il était allé si loin dans le continent le plus lointain, le K l'aurait guetté du lagon le plus proche, avec cette obstination inexorable des instruments du destin.

[illegible]

Les satisfactions que l'on tire d'une existence laborieuse, aisée et tranquille sont grandes, certes, mais l'attraction de l'éthère est encore plus puissante. Stefano avait quinze ans et demi lorsqu'il quitta son pays de la ville et partit son bagage. Il revint dans sa ville natale et trouva à sa porte une invitation de faire la même tâche que son père. Le jeune Stefano, à qui Stefano n'avait jamais montré une occupation quelconque, se dit à lui-même : « C'est là que je suis né, c'est là que je dois mourir. »

1. Introduction

Vie de marin

*Indiquer que vous ne voyez rien de ce village & demander si possible à une compatriote en indiquant le village.

- Mon, nous ne voyons absolument rien. Pourquoi ?

References

“I have seen to it that you have had no continuous pay. It is possible that we would be making in another, with considerable delay. I am in a hurry now, please.”

1414. Trinken in der Kaserne und La maison communale qui se trouve à
parfois même déjouer ce règlement, ce pendant pour la nuit, son ardeur

10-11-68



"Maintenant, je vais aller à sa rencontre, annonça-t-il. Il est juste que je ne le déçoive pas. Mais je lutterai de toutes mes dernières forces."

THE

L'expérience historique de Mendel

Johann Mendel, Heinzendorf, Silésie, 1822 - Brünn 1884, religieux et botaniste Autrichien. Il a réalisé des expériences sur l'hybridation des plantes et énoncé, en 1866, les lois de la transmission des caractères héréditaires (lois de Mendel).

Mendel cultive 2 races (ou variétés) de pois différant par un caractère, l'aspect de la graine : lisse pour l'une des 2 races, ridée pour l'autre. Après s'être assuré, sur plusieurs générations, que ces 2 variétés sont pures quant à l'aspect de la graine, Mendel les croise : il féconde les fleurs d'une des races avec le pollen de l'autre et réciproquement. Par convention, ces 2 variétés, dites parentales, sont notées **P**. Toutes les graines récoltées en 1^{re} génération, appelée par convention **F₁**, sont lisses. Ces graines sont alors semées et donnent des plants portant des fleurs. Mendel laisse ces plants de pois, issus des graines de la **F₁**, se féconder entre eux : ce croisement est une autofécondation. Il récolte les graines de cette 2^e génération appelée **F₂** : statistiquement, 75 % d'entre elles sont lisses et 25 % ridées. Les graines ridées donnent des plants qui, croisés entre eux, fournissent indéfiniment des graines ridées ; ces plants de pois sont de race pure pour l'aspect de la graine. Parmi les 75 % de graines lisses, 1/3 (soit 25 % de la **F₂**) ne donnent dans leur descendance que des graines lisses et sont donc de race pure, tandis que le restant, soit 50 % de la **F₂**, donne 75 % de graines lisses et 25 % de graines ridées (doc.1)

- Mendel multiplie ce type d'expérience et retrouve des résultats statistiques analogues. Il tire donc de cette expérimentation quelques règles.

1^{re} Règle de Mendel. Quand on croise des parents de race pure différant par un caractère, tous les individus de la **F₁** sont semblables entre eux.
Corollaire : les individus de la **F₁** sont semblables à l'un des parents. Seul un des 2 caractères parentaux est exprimé : il est dit **dominant** par rapport à l'autre qui est dit **récessif**.

2^e Règle de Mendel. En 2^e génération **F₂**, après autofécondation entre les individus de la **F₁**, il y a polymorphisme des individus : 3/4 ont le type parental dominant, 1/4 le type parental récessif ; de plus on retrouve, dans 50 % des cas, les races pures parentales.

Corollaire : si le caractère ridé apparaît en **F₂** à l'état pur, c'est qu'il existait dans les individus de la **F₁** que l'on appelle des **hybrides**.

Dans certains cas, on ne peut parler ni de dominance ni de récessivité. Ainsi, quand on croise des plants de Belle-de-nuit à fleurs rouges avec des plants de Belle-de-nuit à fleurs blanches, tous les individus de la **F₁** sont à fleurs roses. Les deux (2) caractères parentaux se sont exprimés tous les deux.

Image –paratexte du manuel scolaire de deuxième année secondaire

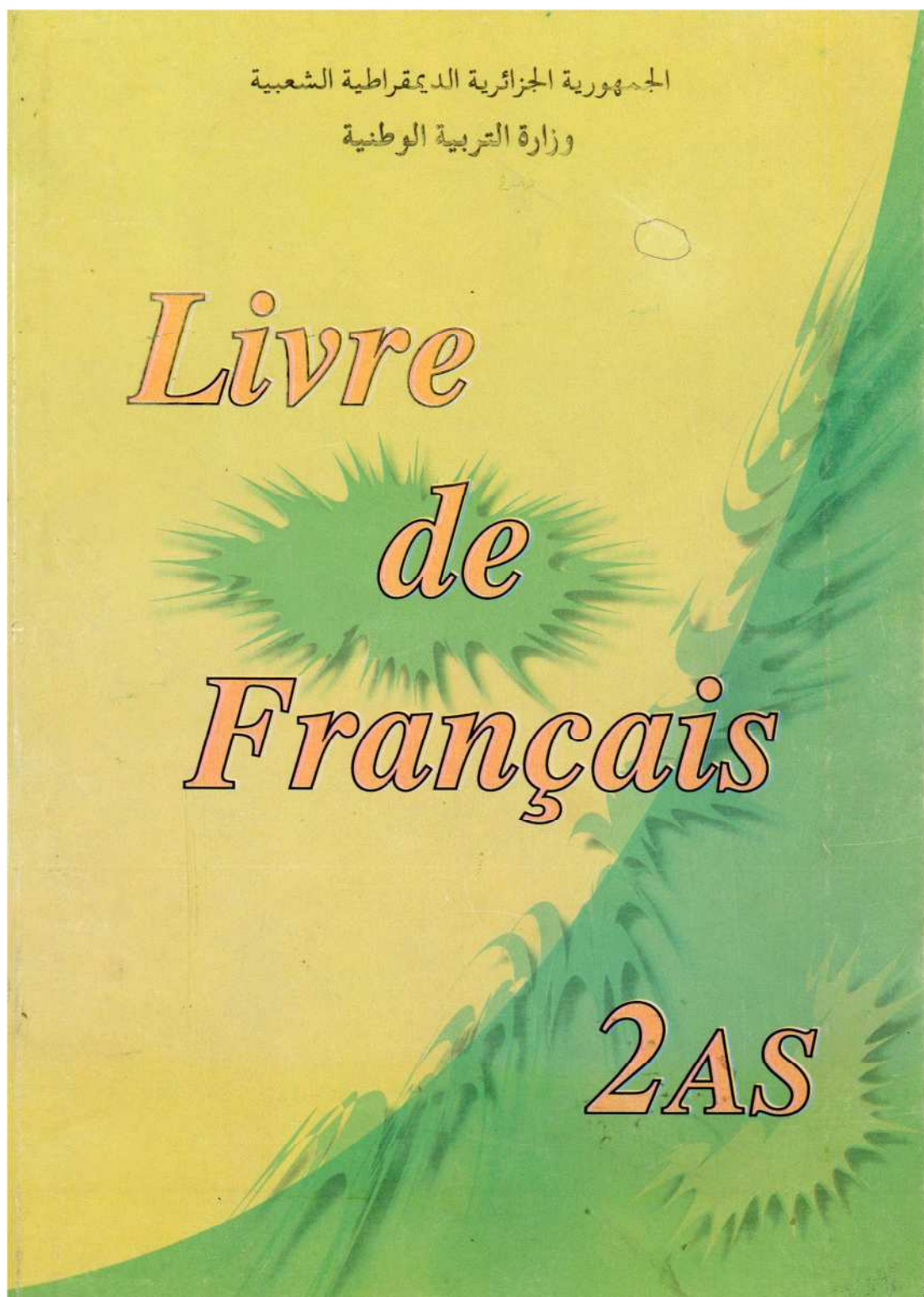


Image –paratexte du manuel scolaire de troisième année secondaire

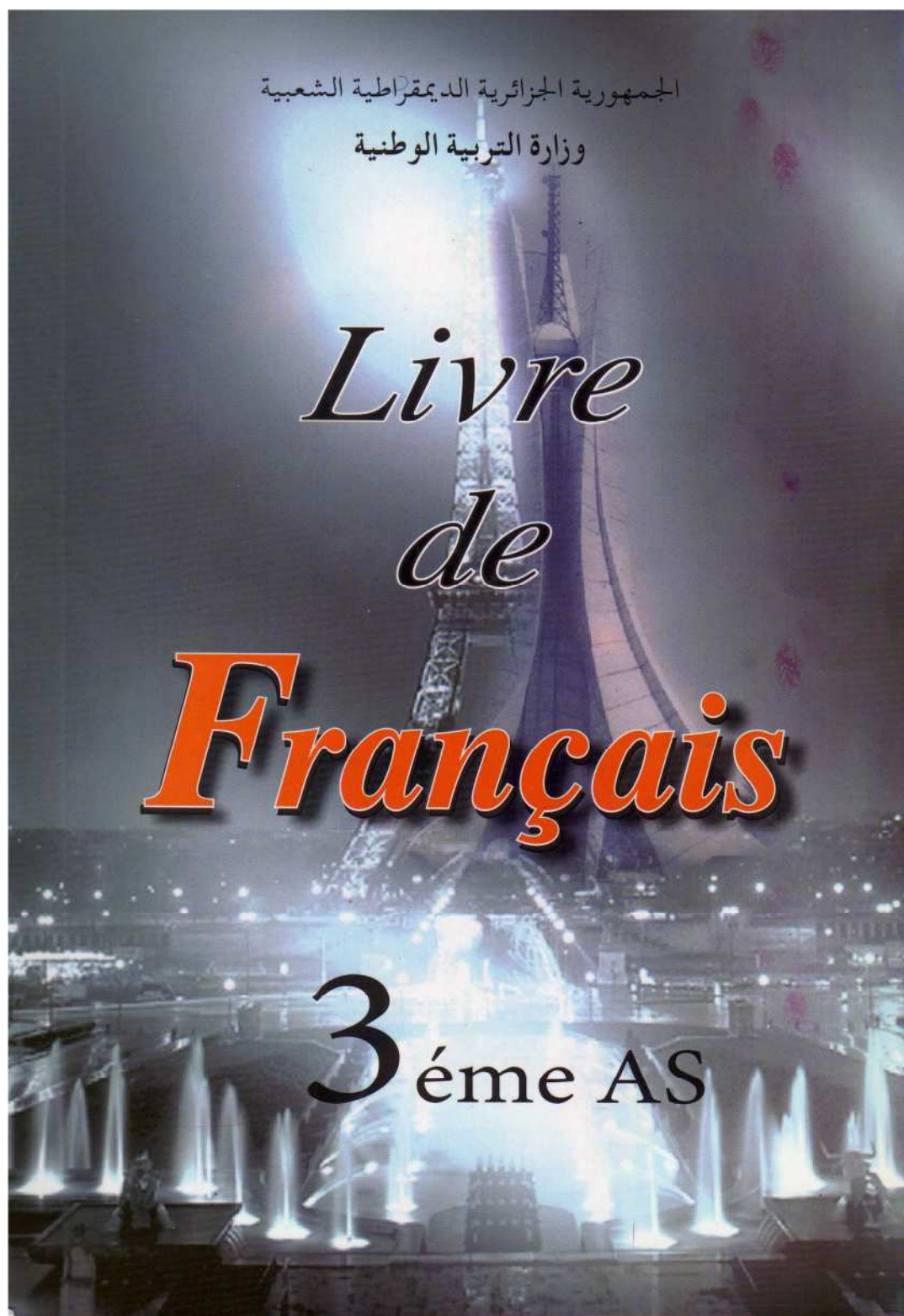


Image –paratexte du Manuel scolaire de première année secondaire Lettres



*Image –paratexte du Manuel scolaire de première année secondaire
Scientifique et technologique*



BIBLIOGRAPHIE

- ABBOU(A), « La didactique de III^e génération » in *E.L.A*, n°37.
- ABOU(S), *L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Atropos, 1991.
- ACHOUR (CH), *Lectures critiques (cours de la division de français)*, Office des publications universitaires, Alger, 1999.
- ACHOUR (CH), REZZOUG (S), *Convergences – Critiques (Introduction à la lecture du littéraire)*, OPU, Alger, 1995.
- ADAM (J.M), *Elément de linguistique textuelle/ théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège, 1990.
- ADAM (J.M), *Langue et littérature*, Hachette, Paris, 1991.
- ADAM (J-M), *Les textes : types et prototypes (récit, description, argumentation, explication et dialogue)*, Nathan université, Paris, 1992
- ADAM (J.M), *Pour lire les poèmes*, De Boeck- Duculot, Bruxelles/ Paris, 1992.
- ALBERT (M-C), SOUCHON (M), *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris, 2000.
- ANIS (J), « Pour une problématique autonomes », *Langue Française* n°59, 1983.
- BAKHTINE (M), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984.
- BARTHES (R), « Théorie du texte », *Encyclopédia universalis*, Paris, 1996.
- BARTHES (R), « Rhétorique de l'image », *Communication* n° 4, Seuil, 1964.
- BEAUCOURT (A), « Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires », *Tradifile*, n°38, 1997.
- BENAC (H), *Guide des idées littéraires, Col, Faire le point*, Hachette, Paris, 1988.
- BENANOU (M), *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette/Larousse, Paris, 1971.
- BENVENISTE. (E), *Problèmes de linguistiques textuelle 2*, Gallimard, Paris, 1974.
- BESSE (H) et PORQUIER. (H), *Grammaire et didactique des langues*,

Hatier/ Crédif, 1991.

- BOUGUERRA (T), *Dynamique Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien (contribution à une méthodologie d'élaboration/ réalisation)*, Office des Publications Universitaires, Alger, 1991.
- BRESSE (H), « Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Langue française*, n°08, 1970.
- BRONCKART (J.P), *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, Lausanne/ Paris, 1996.
- BRONCKART (J.P), *Théorie du langage*, Mardaga, Bruxelles, 1977.
- BYRAM (M), *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier / Didier, Paris, 1992.
- BYRAM (M), *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier/ Didier, Paris, 1992.
- CADET (Ch), CHARLES (R) et GABUS (J.L), *La communication par l'image*, Nathan, Paris, 1990.
- CANIER (Y), *Le statut de l'image dans deux méthodes du FLE : analyse comparative et quantitative*, Cahier du Crelef n° 37, Université de Besançon.
- CANVAT (K), « La notion de genre à l'articulation de la lecture » in. Y. Reuter, *Les interactions lecture –écriture*, actes du colloque Théodile-Crel, Lille, novembre 1993.
- CAUTERMAN (M), DELCAMBRE. (I), « Pour des consignes loues », *Recherches*, n°7, 1998.
- CERVEREAU (L), *Voire, comprendre, analyser les images*, La découverte, Paris.
- CERVONI (J), *L'énonciation*, PUF, Paris, 1987.
- CHARAUDEAU (P), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 1992.
- CHAROLLES (M), « Question et questionnaires dans deux manuels scolaires », *Les Cahiers du Crelef*, N° 25 ,1987.
- CHAROLTES (M), « Le résumé du texte scolaire : fonctions et principes

d'élaboration », *Pratiques* n°72, Décembre 1991.

- CHELARD- MANDROUX (I), et TAUVERSON (A .M), *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Armand Colin, Paris, 1998.
 - CHISS (J), FILIOLET (J), « Typologie et didactique De l'écrit : constantes et évolutions », *Etudes de linguistique appliquée*, N° 99, Juillet-Septembre, 1995.
 - CHOPPIN (A), *Les manuels scolaires : histoire, crise, perspective dans les contenus d'enseignement en question : histoire et actualité*, CRDP de Bretagne, 2000.
 - CICUREL (F), « L'instabilité énonciative en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor*, 1996.
 - COCULA (B) et PEYROUTET (C), *Sémantique de l'image*, Delagrave, Paris, 1986.
 - COSTE (D), « Textes et documents authentiques au Niveau 2 », *Le Français dans le Monde*, N° 73,
 - COSTE (D), « Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Etudes des langues appliquée*, N° 83, Juillet- Septembre, 1991.
 - COSTE (D), « Lecture et compétence de communication », *le FDM* N°141, Novembre- Décembre, 1978.
 - CUQ (J.P), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003.
 - CUQ (J.P), GRUCA (I), *Cours de didactique du français langue étrangère et secondaire*, PUG.
 - DABENE (M), « Des écrits (extra) ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale », dans Dabène M. (coord), *Des écrits (extra) ordinaires*, *Lidil* n° 3(*Revue de linguistique et Didactique des langues*), Université Grenoble, Septembre 1990.
- DAKHIA (A), *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle*, Thèse de doctorat, Université –Al-hadj Lakhdar, Batna, 2004-2005.
- DE CORTE (E), et AL, *Les fondements de l'action didactique*, DE Bœck,

Bruxelles, 1978.

- DERONCHE(R), *Des mots et des images 1*, Français 2000, n° 183 – 184, Mars, 2003.
- DIJK (T.V) in KIBEDI- VARGA. (A), *Théorie de la littérature*, Picard, Paris, 1981.
- DIRIKX (P), *Sociologie de la littérature*, Armand Colin, Paris, 2000.
- DJILALI (K), *Français première année secondaire lettres (guide du professeur)*, ONSP.
- DUCROT (O), SCHAEFFER (J.M), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Edition du Seuil, Paris, 1999.
- DUCROT (O), TODOTOV (T), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Edition du Seuil, Paris, 1972.
- DUCROT (O) in ADAM. (J.M), *Langue et littérature*, Hachette, Paris, 1991.
- ECO (U), *Le signe*, Labor, Bruxelles, 1988.
- ESCARPIT (R), *L'écrit et la communication*, PUF, (Que sais- je ?), Paris, 1978.
- FULCHIGNONI (E), *LA civilisation de l'image*, Payot, Paris, 1975.
- FURET(C), *Le titre pour donner envie de lire*, Editions du Centre de formation et de perfectionnement des journalistes, Paris, 1995.
- GALISSON (R) et COSTE (D), *Dictionnaire de didactiques des langues*, Hachette, Paris, 1976.
- GALISSON (R), *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, Clé international, 1980.
- GALISSON (R), *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Clé international, Paris.
- GENETTE (G), *Figures II*, Ed Du Seuil, Paris, 1969.
- GENETTE (G), *Figures III*, Ed Du Seuil, Paris, 1972.
- GENETTE (G), *Palimpsestes (la littérature au second degré)*, Ed Du Seuil, Paris, 1982.

- GENETTE (G), *Seuils*, Edition du Seuil, Paris, 1987.
- GERARD (F.M), et ROGERS. (X), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck- Wesmal, Bruxelles, 1993.
- GIROENSTEE (T), *La bande dessinée*, Editions Milan, 1996.
- GREIMAS (A.J), COURTES (J), *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris, 1993.
- GRIVEL (Ch) cité par JACQUES (G), « le discours intitulant », in DELCROIX(M), HALLY (F), dir, *Introduction aux études littéraires*, De Boeck, Bruxelles, 1995.
- HALTE (J.F), PETITJEAN (A), « Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire », *Le Lagarde et Michard : le cas Diderot, n°1- 2*, Mars, 1974.
- HALTE (J-F), « De la langue à la communication dans l'école », *Pratiques. N° 40*, Décembre, 1983.
- HALTE (J-F), « L'espace didactique de la transposition », *Pratiques. N°97-98*, Juin, 1998.
- HAUSSER (M), cité par JACQUES (G), «le discours intitulant », in DELCROIX (M), HALLY (F), dir, *Introduction aux études littéraires*, De Boeck, Bruxelles, 1995.
- JAKOBSON (R), *Essais de linguistique générale*, Éd. Minit, Paris, 1960.
- JOLY (M), *Introduction à l'analyse de l'image*, Editions Nathan, Paris, 1993.
- KADIK (DJ), *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien (le cas du manuel de français dans l'enseignement fondamental et secondaire)*, Thèse de doctorat, Université de Franche conte, Besançon, 2002.
- KERBRAT-ORECCHIONI(C), *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 1993.
- KUENTY (P), « L'envers du texte », *littérature, n°37*, Octobre, 1972.
- LANE (PH), *La périphérie du texte*, Nathan université, Paris, 1992.
- LEJEUNE (PH), *Le pacte autobiographique*, Editions De Seuil, Paris, 1996.
- LENINE in ACHOUR (CH), *Lectures critiques (cours de la division de français)*, Office des publications universitaires, Alger, Réimpression,

1999.

- LEON (S), *Entre soi et l'autre : un voyage spatial et culturel*, FDM (numéro spécial), Février – Mars, 1994.
- LEROI- BOURHAN (A), *Le geste de la parole II, mémoire et les rythmes*, Albin Michel, 1965.
- MAINGUENEAU (D), *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Dunod, Paris, 1993.
- MAINGUENEAU (D), *L'énonciation en linguistique*, Hachette supérieur, Paris, 1994.
- MAINGUENEAU (D), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Dunod, Paris, 1994.
- MARTIN (M), *Sémiologie de l'image et pédagogie*, PUF, Paris, 1982.
- MASSELOT-GIRARD (M), « Le manuel : in livre à part », *Les Cahiers du Creslef*, N° 178, Juillet, 1994.
- METZ (Ch), *Essais sémiotiques*, Klincksieck : Esthétique, 1977.
- MIGEOT (F), « Créativité et didactique des langues étrangères », *Annales de l'Université Aoyama Gakuin*, Tokyo, 1986.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme de français de l'enseignement secondaire*.
- MOIRAND (S), *Situation d'écrit. Compréhension /production en français langue étrangère*, Clé International, « *Didactique des langues étrangères* », 1979 .
- MOIRAND (S), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1990
- MOLES (A) in COCULA (B) et PEYROUTET (C), *Sémantique de l'image*, Delagrave, Paris, 1986.
- MORSLEY (D), « La langue étrangère : réflexion sur le statut de la langue française en Algérie », *le FDM.* , n°189, Édition Hachette/Larousse, Nov-Dec, Paris, 1984.
- PEGTARD (J), et AL, *Littérature et classe de langue*, Crédif/ Hatier, Paris, 1982.
- PEIRCE (Ch. S), in JOLY. (M), *Introduction à l'analyse de l'image*, Éditions

Nathan, Paris, 1993.

- PERRET (M), *L'énonciation en grammaire du texte*, Nathan, Paris, 1994.
 - PETITJEAN (A), « La transposition didactique en français », *Pratiques* n°97- 98, Juin, 1998.
 - PEYROUTE.T (C), *Les techniques de français*, Nathan, Paris, 1997.
 - PEYTARD (J), « Les usages de la littérature en classe de langue », *le FDM*, Février, 1988.
 - PEYTARD(J), BERTRAND. (D), BESSE. (H), BOURGAIN. (D), et AL, *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, 1982.
- J.PIAGET (J) et INHELDER(B), *La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris, 1966.
- PLATON in JOLY. (M), *Introduction à l'analyse de l'image*, Editions Nathan, Paris, 1993.
 - PONT – HUMBERT(C), *Dictionnaire des symboles, des rites et des croyances*, Hachette, 1995.
 - PORCHER (L), *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, 1995.
 - RENACATI (F), *Les énoncés performatifs*, Editions Minuit, Paris, 1981.
 - RENACATI (F) in KERBRAT ORECCHIONI, *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, 1993.
 - RICARDOU (J), in ACHOUR (CH), REZZOUG (S), *Convergences critiques (Introduction à la lecture du littéraire)*, OPU, Alger, 1995.
 - RICHAUDEAU (F), *Conception et production des manuels scolaires (guide pratique)*, Unesco, Paris, 1979.
 - RICHTERICH (R), *Définition des besoins langagiers et types d'adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973.
 - SARI MOSTAFA- KARA (F), *Lire un texte*, Editions Dar El Gharb, 2005.
 - SEGUIN (R), *L'élaboration des manuels scolaires (guide méthodologique)*, Unesco, Paris, 1989.
 - SERRE FLORSHEIM (D), *Quand les images vous prennent ou mot de comment décrypter les images*, Les éditions d'organisation, Paris, 1993.

- SOUCHON (M), « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen10* « Sémiotique(s) de la lecture », 1995.
- SOULE (M), « La question, outil pédagogique dépassé ? », *le FDN*, n°183, Février/ Mars, 1984.
- SOULE-SUSBIELLES (N), « La question, outil pédagogique dépassé ? », *Le FDM*, N° 183, Février- Mars, 1983.
- TAGLIANTE (Ch.), *La classe de langue*, Clé international, Paris.
- TAGLIANTE (CH), *L'évaluation*, Clé International, Paris, 1991.
- TARDY (M), *Image et pédagogie*, in *Revue Média*, n° 7 ofratem, Paris, novembre 1969.
- TUKIA (M), « Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciation et sur la construction dans les discours scientifiques », *Etudes de linguistique appliquée*, n°51, 1983.
- VANOYE (F), *Expression, communication*, Armand colin, Paris, 1973.
- VANOYE (F), « Fonctions du langage et pédagogie de la communication », *Pratiques*, N° 40, Décembre, 1983.
- VIGNER (G) in KAHN (G), *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris, 1993.
- VIGNER (G), « Réduction de l'information et généralisation aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumes », *Pratiques* n° 72, Décembre 1991.
- VIGNER (G), *Lire : du texte au sens (élément pour un apprentissage et un enseignement de la lecture)*, Clé international, Paris, 1979.
- WEINRICH (H), « Les temps et les personnes », *Poétique*, n°39 ? Septembre, 1979.
- ZARATE (G), « Objectiver le rapport culture maternelle/ culture étrangère », *Le FDM*, N° 181, Octobre, 1983.

ZARATE (G), *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1995.

TABLE DES MATIERES

Introduction	03
---------------------------	-----------

PREMIERE PARTIE	
De l'authenticité du manuel scolaire : lectures en perspectives	11

CHAPITRE 1	
<i>Les textes officiels au service du projet de société algérienne : approche paradigmatique</i>	12
<i>Préambule.....</i>	12
1.1. Les instructions de 1963.....	13
1.2. Les orientations de 1974.....	15
1.3. Les programmes de 1976.....	15
1.4. Les instructions de 1981.....	20
1.4.1. Le programme de 1 ^{re} AS.	21
1.4.2. Le programme de 2 ^{ème} AS.	22
1.4.3. Le programme de 3 ^{ème} AS.	22
1.5. Les orientations de 1983.....	23
1.5.1. Les programmes.....	29
1.5.1.1. <i>Le programme grammatical.....</i>	29
1.5.1.2. <i>Le programme lexical.....</i>	39
1.6. Les orientations de 1992.....	30
1.7. Les orientations de 1995.....	32
1.8. Les programmes de 2005.....	32
1.8.1. Objectifs et contenus.....	34
1.8.2. Objectifs et démarches.....	35
<i>Conclusion.....</i>	36

CHAPITRE 2	
<i>Architecture et morphologie des manuels scolaires du FLE au secondaire algérien</i>	38
<i>Préambule.....</i>	38
2.1. Considérations générales.....	38
2.2. Les langages des manuels scolaires algériens du secondaire.....	39
2.3. Les manuels de 1 ^{re} année secondaire.....	40
2.4. Les manuels de 2 ^{ème} et 3 ^{ème} années secondaire.....	43
2.5. Les auteurs.....	44
2.5.1. Les auteurs dans les manuels de 1 ^{re} AS.....	45
2.5.2. Les auteurs dans les manuels scolaires de 2 ^{ème} et 3 ^{ème} AS.....	46

2.6. Les auteurs concepteurs des manuels scolaires.....	47
2.7. Manuel et morphologie.....	47
2.8. Contenu didactique du manuel de 1 ^{re} AS (série lettres).....	51
2.9. Le statut du genre des textes dans les manuels d secondaire.....	57
2.9.1. Roman.....	59
2.9.2. Nouvelle.....	59
2.9.3. Conte.....	60
2.9.4. Récit.....	61
2.9.5. Poésie.....	61
2.9.6. Théâtre.....	62
2.9.7. Essai.....	62
2.10. Genre des textes et production écrite.....	63
2.11. La représentativité des genres des textes dans les manuels du FLE...	64
2.12. Manuels et littérature.....	68
<i>Conclusion.....</i>	<i>70</i>

CHAPITRE 3

La lecture comme acte pragmatique : Du texte aux idéologies du manuel

<i>Préambule.....</i>	<i>72</i>
3.1. Manuel, lecture et organisation des textes.....	72
3.2. Manuel et critère de sélection des textes.....	74
3.3. Textes« didactisés »,textes« authentique ».....	76
3.4. De la définition du terme « lecture ».....	78
3.5. Lecture et compétences linguistiques en contexte didactique.....	80
3.6. Lecture et contexte référentiel.....	83
3.7. Lecture et activité langagière.....	85
3.8. Lecture et texte comme réceptacle de l'idéologie.....	89
3.9. Manuel et perception de l'Autre.....	91
3.10. Manuel et identité nationale.....	92
3.11. Manuel et médiation scientifique.....	96
<i>Conclusion.....</i>	<i>97</i>

Deuxième partie

Textes : Des contextes à l'exploitation didactique

CHAPITRE 1

Du paratexte au texte : les (en)jeux de la Communication didactique

<i>Préambule.....</i>	<i>99</i>
1.1. La notion de « paratextualité ».....	99
1.2. Emplacement des paratextes.....	103
1.3. Les catégories de paratextes dans le discours didactique.....	104

1.3.1. Le titre.....	105
1.3.1.1. Fonction du titre.....	106
1.3.1.2. Quelques exemples d'analyse.....	109
1.3.2. Le chapeau.....	112
1.3.2.1. De la définition du chapeau.....	112
1.3.2.2. Emplacement.....	113
1.3.2.3. Fonction du chapeau.....	114
1.3.3. Le nom d'auteur.....	118
1.3.4. Le questionnaire.....	120
1.3.4.1. Emplacement.....	121
1.3.4.2. Fonction.....	122
1.3.5. La note.....	124
1.3.6. Les images illustratives.....	125
Conclusion.....	126

CHAPITRE 2

Du savoir savant au savoir enseigné : le texte comme médiateur

<i>Préambule</i>	127
2.1. De la définition du « texte ».....	127
2.2. Texte et aire scripturale didactique.....	131
2.3. Texte et notion d' « extrait ».....	132
2.4. Texte et types de textes.....	136
2.5. Texte et cohésion/cohérence dans le discours didactique.....	140
2.6. Texte et production écrite.....	143
2.7. Texte et « savoir- savant » et transposition didactique.....	145
2.8. Texte et théorie du récit et transposition didactique.....	149
Conclusion.....	151

CHAPITRE 3

Texte et mécanisme de prise en charge énonciative en contexte didactique

<i>Préambule</i>	153
3.1. Texte et notion d' « énonciation ».....	153
3.2. Auteur et situation d'énonciation didactique.....	154
3.2.1. Auteur-concepteur comme énonciateur.....	155
3.2.2. Auteur du texte (extrait) comme énonciateur.....	157
3.2.3. L'apprenant comme destinataire.....	150
3.3. Relation du concepteur énonciateur à l'apprenant destinataire.....	160
3.3.1. Concepteur énonciateur et image de l'apprenant destinataire.....	161
3.4. Concepteur énonciateur et intention communicative.....	162
3.5. Énonciation et manuel scolaire.....	166
3.5.1. Énonciation et type de textes.....	167
3.6. Pour analyser le texte selon l'énonciation en contexte didactique.....	168

<i>Conclusion.....</i>	171
------------------------	------------

Troisième partie	
De l'interdisciplinarité : du texte à l'image ou/et	173
de l'image au texte (?)	

CHAPITRE 1	
<i>L'image : de la sémiotique à la didactique</i>	174

<i>Préambule.....</i>	174
1.1. Sémiotique et notion d'image.....	174
1.2. Vers une classification de signes.....	177
1.2.1. L'image comme signe.....	181
1.2.2. Autres types de signe.....	182
1.3. Signes et double articulation.....	183
1.4. Perspective théorique et pédagogique et image.....	185
1.5. Image et école.....	188
1.6. Image et langue.....	192
1.7. Image et culture.....	195
1.8. Les disciplines scolaires touchées par l'image.....	200
1.9. Analyse sémiotique de l'image.....	203
<i>Conclusion.....</i>	209

CHAPITRE 2	
<i>Lire des images</i>	211

<i>Préambule.....</i>	211
2.1. L'image dans les instructions officielles.....	212
2.2. Statut des images dans les manuels scolaires du FLE du secondaire...	213
2.2.1. Emplacement.....	215
2.3. Classement et typologie d'images.....	217
2.4. Image-balise.....	225
2.4.1. Emplacement.....	226
2.4.2. Fonction.....	228
2.5. Image et représentations culturelles.....	229
2.6. Image et représentation nationale.....	233
2.7. Images authentiques et manuel scolaire.....	236
2.7.1. Images authentiques et activités langagières.....	239
2.8. Lire des images.....	243
2.8.1. Applications pédagogiques.....	243
2.9. Analyse des images- paratextes des manuels du FLE au secondaire...	252
2.9.1. Analyse de l'image-paratexte du manuel de 3ème année	253

secondaire.....	
2.9.2. Analyse de l'image-paratexte du manuel de 2 ^{eme} année secondaire.....	257
2.9.3. Analyse de l'image-paratexte du manuel de 1ere année scientifique et technologique.....	259
2.9.4. Analyse de l'image-paratexte du manuel de 1 ^{re} année Lettres	261
<i>Conclusion</i>	263

CHAPITRE 3

Texte et image : quels rapports ?

<i>Préambule</i>	264
3.1. Pourquoi des images ?.....	264
3.2. Mots et images.....	266
3.2.1. Mots et photo.....	267
3.2.2. Mots et peinture.....	268
3.2.3. Mots et B.D.....	271
3.2.4. Mots et affiche publicitaire.....	275
3.3. Texte/image selon la conception de Roland Barthes.....	277
3.4. Rapport texte/image dans le discours didactique.....	280
3.4.1. Quelques exemples d'analyse.....	280
3.5. Vers une utilisation pertinente des images dans les manuels scolaires.....	287
<i>Conclusion</i>	290
Conclusion	293
Annexes	302
Bibliographie	328