La reconstruction des représentations de la langue française en Algérie à travers le manuel scolaire : le cas de la « terminale »

Kahina BOUANANE NOUAR *

Manuel scolaire et représentations

Notre travail interroge le manuel scolaire de langue française « la terminale » visant une double lecture en relevant deux aspects, l'un est idéologique et l'autre est d'ordre cognitif. Pour cette étude, nous nous sommes focalisés sur le manuel scolaire de langue française et plus précisément la "terminale", à cet effet, nous retrouvons deux formats un petit (qui comporte 221 pages publiées en 2007-2008) et un autre légèrement plus grand (qui comporte 239 pages publiées en 2009-2010) et c'est celui-ci que nous avons adopté en tant que corpus d'étude). Cet ouvrage a été mis en place par Fethi Mahboubi ; inspecteur de l'éducation et de la formation, Mohamed Rekkeb (I.E.E.M) et Azzedine Allaoui (I.E.E.M), la maquette a été prise en charge par Madame Djilali Keltoum. Et Mohamed Zebbar s'est chargé de la saisie et de l'illustration. Le manuel a été publié par l'Office National des Publications Scolaires. Nous nous sommes intéressés à son contenu en tant que corpus ainsi qu'à son programme ; afin de concrétiser notre démarche, nous avons élaboré un petit guide d'entretien qui nous a permis de questionner l'une des collaboratrices du manuel Madame Djilali Keltoum et plusieurs interviews nous ont permis de dégager les idées capitales de ce manuel et ont révélé les critères qui président à la sélection des savoirs disciplinaires et les articulations entre objectifs de connaissances et objectifs de socialisation. Aussi, une analyse quantitative et qualitative seront abordées afin d'affiner notre étude.

Le manuel scolaire de langue française comporte quatre principaux projets, le premier vise à "réaliser une recherche documentaire puis à faire une synthèse de l'information", le second, tente "d'organiser un débat puis en faire un compte-rendu".

Le troisième, "lance un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire" quant au quatrième et dernier projet, il est question de "rédiger une nouvelle fantastique". Chaque projet contient des objets d'étude, des séquences et des techniques d'expression. Dès la quatrième

* Maitre de conférences à l'Université d'Oran ; chercheure associée au Crasc, Oran, Algérie.

page, nous retrouvons une présentation technique détaillée et réalisée pour les enseignants afin de leur faciliter la tâche pédagogique en termes de fiche technique. Au fur et à mesure, nous apercevons aussi divers et riches supports littéraires qui servent de repères et d'orientations culturels rédigés aussi bien par des auteurs occidentaux que par des auteurs algériens d'expression française, en guise d'illustration, nous citerons des supports textuels appartenant à Keddache, il est cité (8) huit fois, Yousfi est cité (3) trois fois, Dib une seule (1) fois, Ben jelloun (2) deux fois, Réda Malek (1) une fois, Kateb yacine (1) une fois, Khoula Taleb Ibrahimi une fois aussi, Harbi et Stora sont cités ensemble avec le même support textuel (1) une fois et puis d'autres auteurs français tels que Rousseau, Maupassant est cité (7) sept fois, Victor Hugo huit (8) fois, Théophile Gautier (2) deux fois, Voltaire deux fois Amadou Mahta M'bow (1) une fois, Boris Vian, Brecht, Dino Buzzati et d' autres tels que Hamburger, Meyerne sont cités une seule fois. Il existe une troisième source qui fait référence à des adresses de magazine, à des sites d'internet ainsi que des extraits de journaux. Ce que nous remarquons essentiellement, c'est la variété des choix en termes de support et de champ culturels, nous retrouvons des auteurs de la littérature française de différents courants littéraires ainsi que des auteurs maghrébins qui embrassent différentes idéologies. En fait, aussi bien les supports textuels littéraires de différents auteurs que les textes à caractère historiques réclament voire revendiquent l'identité algérienne et prépare l'élève à la définition et à la dimension de citoyenneté, aussi, les textes renvoient à la dimension et à la vision d'universalité. L'élève est ainsi en mouvement et prend les sentiers de la mondialisation, il est mis en -confrontation- avec des repères culturels aussi bien nationaux : ce qui met en avant sur l'identité arabo-berbero-musulmane et un paysage étranger ce qui est sensé agrandir son champ de vision en termes de lectures foisonnantes.

A partir des résultats obtenus dans le projet précédent portant le titre "Lieux de savoir, Lieux de pouvoir", nous avons décidé de percer de plus près les sentiers de l'École, celle-ci représente une manifestation de lieux de connaissance et de pouvoir. Il est question plus particulièrement de s'arrêter sur les programmes et les manuels en conjonction avec la relation problématique entre le cognitif et l'idéologique dans manuel scolaire de langue française.

Nous nous sommes interrogés sur l'apport cognitif et idéologique sans pour autant négliger l'apport sociologique et psychologique en termes de perspectives théoriques et analytiques. Aussi, notre travail prend en compte l'articulation de la réforme du système éducatif, ce qui nous a amené à nous pencher sur la nature des changements effectués

avant et après la réforme?

Les Hypothèse de notre travail sont assez nombreuses sans qu'elles soient pour autant exhaustives:

1– Quelles sont les lignes directrices du Code de la réforme "officiel" et les orientations idéologiques ainsi que le(s) contenu(s) cognitif(s) dans le manuel de la terminale ?

2– Quelles sont les orientations idéologiques du manuel et existe-il un lien de parenté semblable à l'ancien ouvrage ?

Pour ce qui est de la méthodologie, nous nous sommes appuyés sur les démarches suivantes: analyse de contenu ce qui donnera naissance à des interprétations historiques ainsi que l'analyse quantitative.

Notre Objectif est le suivant : cibler la nature et la relation entre le cognitif et l'idéologique dans le manuel de langue française en relation avec les axes de la réforme mise en œuvre. Dans ce manuel, nous retrouvons des supports textuels où la littérature est de plus en plus présente, c'est pourquoi, nous trouvons nécessaire de définir les sentiers de la littérature qui représente le matériau de ces supports textuels. La littérature est un moyen de transmettre une mémoire. Elle a un rôle politique du futur citoyen. Elle s'écrit avec l'expérience dans un rapport d'intertexualité et de transaction et se transforme dans son temps, elle est une production symbolique qui désigne une construction.

Aussi, la littérature est une démarche cognitive dans la mesure où elle génère des connaissances. Les lettres sont donc, depuis fort longtemps un instrument de connaissance, elles ont pris en compte tous les domaines du réel que l'homme a jugé dignes d'être explorés, dans la vision du monde. La faculté qu'a l'être humain à représenter son environnement et lui attribuer du sens, vise foncièrement à orienter son action ; les idées apparaissent alors, comme les guides de l'humanité. Aussi, il est pertinent de revenir sur quelques rappels concernant la définition du mot cognitif. Il a pris un sens plus précis avec l'avènement des sciences cognitives, celles-ci ne forment pas une discipline institutionnalisée mais constituent plutôt une somme de préoccupations.

Selon Claude Duchet l'idéologie «interroge l'implicite, les présupposés, le non-dit, l'impensé ; le silence et formule l'hypothèse de l'inconscient social du texte »[1]. Intention idéologique et discours cognitif sont donc des structures profondes, des éléments premiers de toute "élite" (l'individu qui produit et met en œuvre le manuel scolaire). Cette

[1] Claude Duchet Sociocritique. (réd): Nathan-Université, Paris, 1979.

construction de l'espace constituant des deux masses se retrouve plus au moins consciemment dans tout ouvrage.

Notre première démarche était de faire une analyse thématique, celle-ci prenait en charge les jeux et enjeux qui suscitent aussi bien des relations que des perspectives du manuel scolaire de langue française au sein du lycée algérien. La fonction première de ce projet de recherche est de comprendre d'abord les jeux et enjeux de cette langue dite étrangère et d'en situer les contextes afin d'analyser le palpable du réel et l'emploi de la langue française de la classe de terminale en Algérie. C'est pourquoi, il importe de poser au préalable un certain nombre de questions auxquelles notre axe de recherche a tenté de répondre :

- Quels types de rapports entretiennent les élèves avec la langue française dans leur réalité quotidienne ? Quels types de représentations se font-ils ?

- Quels est le statut de la langue française dans la réalité de la classe algérienne?

Est-ce que le français du manuel correspondrait à la réalité algérienne ? Peut-on parler de décalage entre le contenu et la réalité quotidienne de ces élèves ?

Des réponses ont été apportées au fur et à mesure, elles ont révélé d'une part l'enjeu qui commande l'utilisation de la langue française qui a servi d'autre part à montrer les rapports qui lient toutes les composantes inhérentes à des stratégies de formation. L'aspect cognitif et idéologique sont en perpétuel mouvement et dynamisme, d'où le caractère indissociable.

Dans un premier temps, nous avons brièvement défini le Manuel Scolaire afin de repérer les ingrédients et les paradigmes des deux aspects ? Le manuel scolaire désigne un ouvrage qui présente les connaissances définies par les programmes d'enseignement pour une discipline, un niveau ou une section donnés. Il demeure l'outil de base de l'enseignement, c'est pourquoi les manuels scolaires sont constamment soumis à des mises à jour. Le manuel vise plusieurs fonctions: une fonction de transmission de connaissances, une fonction de développement de capacités et de compétences, une fonction de consolidation des acquis, une fonction d'aide à l'intégration des acquis, une fonction d'évaluation des acquis, une fonction de référence et une fonction d'éducation sociale et culturelle.

Afin de compléter notre travail nous avons eu recours à deux interviews avec Madame Djilali, l'une des réalisatrices de ce manuel nous ont permis de dégager les idées capitales de ce manuel, elle a capitalisé en

quelques lignes ce qu'est un programme. Le terme « programme » désigne généralement le contenu d'une matière étudiée à un niveau donné du cursus scolaire. Le programme du manuel scolaire de la terminale comporte les repères suivants: les finalités de la formation des élèves et les critères qui président à la sélection des savoirs disciplinaires et les articulations entre objectifs de connaissances et objectifs de socialisation. Quant à l'élaboration du programme en langue française plus particulièrement la classe de la "terminale", il suit désormais une démarche nouvelle a insisté madame Djilali: chaque dossier s'inscrit dans un champ disciplinaire plus vaste, les disciplines doivent se coordonner entre elles, plus d'empilement des connaissances: les dossiers définissent les compétences visées, se préoccupent des situations d'apprentissage, aussi, une progression disciplinaire pensée non sur une année, mais sur tout le cursus. Une des questions nous a paru pertinente: selon quelles structures sont élaborés les dossiers?

En fait, les dossiers scolaires de langue française adoptent plusieurs entrées : Il y a différentes façons qui permettent d'élaborer ces dossiers ; nous avons retenu deux d'entre eux: l'entrée par les contenus et l'entrée par les compétences ou l'objectif d'intégration. Quelques remarques préliminaires de Djilali Keltoum situent le cas du manuel de français dans le dispositif éducatif : le programme semi-national : le contexte, la culture véhiculée, l'espace est en grande part une particularité française et la liberté pédagogique et scientifique des auteurs du manuel est respectée et les données du programme étant larges, facilitent des entrées multiples.

Analyse du contenu

Profil idéologique

A travers le contenu et les interviews avec Madame Keltoum Djilali, nous avons réalisé une analyse concernant la place et le rôle de la langue française dans le programme. Elle insiste sur le fait que les projets en termes de séquences sont étudiés dans des temporalités différentes : en termes d'assimilation et d'intégration culturelles. Que trouve-t-on alors dans un programme dédié à la classe de la terminale? On retrouve : - la forme qui insiste sur la forme de libération qui prime dans la " décolonisation ", et la forme " résultat politique " qui prime dans la guerre de libération.

La datation des/ ou de la rupture : 1962 (cessation de guerre). En fait, pour paraphraser Touzin, l'intégration des acquis signifie la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire, enseignés séparément, pour aboutir à un tout. Or, ce "tout" désigne la ou les compétences

visées par les apprentissages en classe. « L'intégration s'appuie sur deux dynamiques complémentaires, celle qui conduit à l'acquisition de compétences et celle qui conduit au renforcement de ses compétences tout au long du programme de formation. »[2]. Dans la même lignée de cet auteur, il y a aussi des « activités d'intégration partielles portant sur la mise en place d'un palier de compétence chez l'apprenant. Ainsi la compétence de produire un texte argumentatif proposé en situation d'intégration complexe est précédé de plusieurs activités partielles dont les objectifs sont répartis sur les séquences d'apprentissage.

Chaque séquence prend en charge un objectif visant un palier de compétence : production des arguments, production des exemples pour soutenir l'argument, produire une introduction et une conclusion, sont tous des paliers qui se retrouvent enfin réunis en une compétence terminale visée par la situation d'intégration complexe, qui se place en général au terme d'un projet ou d'une année scolaire ».[3] L'analyse qui suivra, constituera un éclairage sur la manière dont le vocabulaire a été prédestiné où l'apport cognitif est déployé. Des repères ont gardé leur statut par la commission Nationale des Programme tels :

* Pratiques discursives et intentions
* Communicatives Objets d'étude Notions clés Techniques d'expression Thématiques

I. Les discours

1-Exposer des faits et manifester son esprit critique

2- Argumenter pour faire réagir (pour les lettres uniquement)

3- Dialoguer pour confronter des points de vue

• Documents et textes d'histoire.

• L'appel

• Le débat d'idées

- L'exposé des événements (Histoire)

- L'introduction du discours (les commentaires)

- Personne et personnage

-Les stratégies argumentatives et incitatives.

- Les différents types d'arguments

- La structure de l'appel

[2] Ghislain Touzin, *La contribution de l'approche par les compétences dans l'intégration des apprentissages*. " Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences ". Entreprise GTY Enr., 1994, chap. 12.
[3] Ibid.

- Les figures de rhétorique : la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction.

II. La relation d'événements

- Raconter pour exprimer son imaginaire
- La nouvelle fantastique
- Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s).
- Le rapport temps de l'histoire /temps de la narration.
- Les indices et les informants.
- L'allégorie, la métaphore, la personnification

Exprimer son individualité

« Le fait poétique »

• Poésie et chansons engagées

• Textes et les figures de style : comparaison, métaphore, métonymie.

Le slogan publicitaire : La synthèse de documents, le compte rendu critique, la lettre de motivation, la technique de prise de parole

- L'homme contemporain
- Les défis du 3ème millénaire
- La mondialisation des échanges
- Solidarité
- Justice
- Les droits de l'homme
- Les ONG

L'analyse du vocabulaire

Le profil cognitif

Un premier constat accroît la question sémantique

1/ certains apprenants semblent être en distance car ils n'ont pas été habitué à aller vers la mondialisation.

2/ Plus indéfini est le mot " étranger " comparable à "Algérianité". En fait, c'est dans le discours de la mondialisation que l'Algérianité est réitéré par la francophonie et le tout est pris en charge par la citoyenneté. Quelles observations et quels problèmes : 1/- une autre manière d'aborder le monde : l'universalité est en relation avec la culture du sujet, 2/- La liaison avec différentes notions abordées par ailleurs est indispensable (notion de nation et de citoyenneté).

Un premier constat de notre première démarche en octobre et novembre 2009-2010 avec Madame Djilali Keltoum a donné les résultats suivants : au terme de l'année scolaire, l'élève doit être capable de produire un texte descriptif, narratif, explicatif, argumentatif dans une situation de communication significative pour lui. Il doit être capable d'entendre, de lire et de produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative et pour pouvoir faire acquérir aux élèves une compétence, il est nécessaire de démultiplier les niveaux de lecture et de compréhension. En fait, il n'est pas vraiment question de construire un discours mais de se faire une identité dite mondiale et apprivoiser d'autres cultures étrangères.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la nature des supports présentés dans le manuel, en corrélation avec la dimension cognitive et idéologique. Il existe trois moments et trois temps d'historicité qui sont fortement sollicités :

- L'historicité du texte.
- L'historicité de ce que je suis.
- L'Histoire de l'élève et contextualiser le contenu : instrumentaliser le texte au service de sa compréhension : des registres de vérité sont différents.

Dans ce cas de figure, s'agit-il de quelles ressources historiques ? Quelles sont leur nature, leur importance, et les champs privilégiés ? Quelle place tiennent les supports ? Nous remarquons qu'il est question de l'histoire évènementielle, de l'histoire de la vie quotidienne et de l'histoire culturelle.

En fait, en multipliant les différentes phases de l'historicité, l'objectif est de construire un sens chez l'apprenant, se lire et lire le monde, construction de soi à travers l'acte de dire et de se dire. En termes d'objectif, il est question de : Développer sa culture générale et humaniste. Mieux connaître les disciplines du français et l'extension des repères : appartenir à la culture nationale et aller vers une autre mondiale. La commission a aussi dressé ces deux niveaux qu'on retrouve globalement dans le manuel. Nous citons par la même source précédente (C N P) des documents et textes d'histoire relatif au manuel :

Niveau discursif et Niveau textuel

• Visée explicative du discours historique.

• Exposé historique et narration.

• Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.

• ancrage historique.

- procédés d'objectivation du discours historique.
- procédés d'authentification des faits évoqués.
- Personne et personnage.
- chronologie et rapport au présent.
- interprétation et analyse critique des discours.
- les commentaires du scripteur.

Difficultés et objectifs didactiques

Notre travail s'est fait dans une multitude de questionnement: comment tenter de concilier les approches sensibles ou objectives, qui requièrent des postures différentes de la part de l'élève ? Pourrait-on élargir la définition du « sujet lecteur », et le saisir certes comme subjectivité intime, sensible, affective (le « lu » de Michel Picard), mais aussi comme sujet qui s'affirme, consciemment, rationnellement et historiquement ? Le programme aide t'il l'élève à construire son identité de lecteur, en l'incitant à s'engager subjectivement dans sa lecture, tout en lui permettant de comprendre son historicité ? Il est invité à s'approprier subjectivement un savoir historique, tout en lui faisant mesurer combien ce savoir l'aide à construire un point de vue personnel sur les œuvres ?

L'enseignant de Lettres qui propose à ses élèves - en l'occurrence des élèves de lycée une séquence sur une œuvre littéraire éprouve souvent bien des difficultés à trouver, dans le déroulement du cours, un équilibre et une articulation entre une approche sensible et subjective de l'œuvre, et une approche historique et documentée.

Le programme semble devenu aléatoire avec l'enseignement formaliste qui précédait, et a redonné à la littérature une autre place « importante » (dit-elle), marquant à cet égard un certain retour au dispositif originaire de la discipline (construite par Lanson à partir de l'histoire de la littérature). Mais la faible place laissée dans ces programmes à la subjectivité de l'élève (subjectivité sollicitée seulement, et de façon très oblique, dans l'étude des registres, dans la lecture cursive, dans les travaux d'écriture inventive) rend aléatoire, nous semble-t-il, la « véritable appropriation » des œuvres, préconisée par les instructions officielles.

Les travaux sur le sujet lecteur ont, dans le même temps, proposé d'accroître l'approche subjective des œuvres littéraires, lors de leur lecture et de leur étude en classe.

De nombreuses expérimentations très probantes ont accompagné ces recherches. Cependant, des interrogations se posent souvent à l'enseignant qui emprunte cette voie : ce que l'élève gagne en motivation, en implication lors de l'étude, en mémoire du texte, en curiosité intellectuelle, se renforce en repères historiques et culturels, en perception de la singularité de l'œuvre dans le temps ?

Comment concilier ces approches complémentaires, qui requièrent des postures différentes de la part de l'élève ? Nous sommes face à un élargissement de la définition du « sujet lecteur », en saisissant la subjectivité intime, sensible et affective (le « lu » de Michel Picard), mais aussi comme sujet qui s'affirme, consciemment, rationnellement et historiquement. Le programme aspire à un autre résultat, le lycée doit aider l'élève à construire son identité de lecteur, en l'incitant à s'engager subjectivement dans sa lecture, tout en lui permettant de comprendre son historicité et l'inviter à s'approprier subjectivement un savoir historique, tout en lui faisant mesurer combien ce savoir l'aide à construire un point de vue personnel sur les œuvres.

Nous avons noté quatre principaux points qui semblent régenter le manuel scolaire de la terminale, nous les citons au fur et à mesure.

Le premier est en rapport avec la part de l'histoire dans le manuel de français, il s'agit de l'exploitation -voulu ou non- de documents historiques dans le manuel scolaire, ensuite la part des récits et romans historiques, quelle "Histoire" ? Cet aspect interpelle la lecture d'extraits de roman historique ou de fragments littéraires. Le rôle des supports textuels dans la construction des savoirs et dans leur mise en texte.

Le troisième aspect interpelle l'histoire au croisement des cultures, la littérature pour la jeunesse accorde une importance grandissante à la reconnaissance des cultures de manière générale, peut-on en dire autant des romans à caractère historique destinés aux jeunes et de leur exploitation pédagogique et enfin la gérance des voix dans le récit historique scolaire, les rapports entre histoire et littérature sont renouvelés, notamment par l'acceptation que le récit des historiens appartient à la classe des récits et par l'idée que les limites qui séparent l'histoire de la fiction sont toujours à réévaluer (Ricoeur, Carrard).

La part de l'histoire dans le manuel scolaire de langue française

Ce qui nous intéresse dans ce volet, c'est l'exploitation de documents historiques dans le manuel scolaire, c'est-à-dire, à des moments d'évolution du programme officiel qui mesure l'usage didactique.

Certaines rubriques du manuel, telles que les biographies ou les connaissances d'histoire littéraire, semblent être à la frontière des deux disciplines : celles-ci sont présentes dans le manuel, même si l'histoire littéraire semble être plus représentée. Les ressources qui appartiennent au seul champ de l'histoire, sont utilisées de manière assez constante et variées. Leurs contenus se réfèrent principalement à l'histoire de la vie quotidienne et à l'histoire événementielle. L'usage didactique des documents historiques présente certaines constantes : les parties du programme de français dans lesquels le plus grand nombre sont insérés, sont les chapitres liés aux textes fondateurs, ce qui se justifie notamment du fait que ces deux périodes sont aussi traitées en histoire, même si on remarque une large présence au programme d'histoire dans le manuel.

Des spécificités que l'on peut mettre en relation avec l'évolution des préconisations officielles en français, se manifestent également : ainsi, le manuel présente des dossiers interdisciplinaires, et développe la faculté de lecture de différents textes.

Les lieux d'insertion dans les chapitres sont également révélateurs de stratégies didactiques : le choix de l'ouverture du chapitre signale une volonté de contextualisation des textes.

L'ensemble de ces éléments amènent à identifier différents objectifs de l'insertion des ressources historiques dans le manuel et à mesurer une évolution dans les choix prioritaires établis : Le premier objectif est littéraire et l'information historique est apportée comme aide à la compréhension des textes. Le deuxième objectif est d'ordre culturel ; les ressources historiques permettent de mettre en perspective les textes littéraires pour une approche culturelle plus large. Un troisième intérêt est d'ordre méthodologique, à travers l'étude de texte historique, l'élève acquiert des méthodes d'analyse du texte documentaire, informatif et argumentatif.

Enfin, une fonction épistémologique peut également être identifiée: la comparaison de textes littéraires et historiques permet en effet de replacer chaque objet disciplinaire dans son champ, pour une meilleure maîtrise de leur spécificité[4]. Cette pratique constitue une activité inter-didactique précieuse où les mêmes textes peuvent être à la fois abordés en histoire et en langue française.

[4] Cf., Bourdieu, 1992

Dans le travail suivant, il sera question d'interpeller les récits proposés à partir de récit et de contenu historique

Récit à caractère historique : quelle "Histoire" ?

Cet aspect interpelle la lecture d'extrait de textes historique et/ou de fragments littéraires, ainsi qu'au rôle des supports textuels dans la construction des savoirs et dans leur mise en texte. Le matériel collecté permet de s'interroger sur la pertinence et l'intérêt d'un des genres les plus vivaces de la littérature dans une séance de français pour exprimer et expliquer une manifestation d'ordre historique.

De ce fait, l'utilisation du support historique séduit nombre d'enseignants qui choisissent d'étudier l'histoire des œuvres et l'historicité afin de captiver leurs élèves et de leur faire prendre conscience du passé, car, à leurs yeux, le contenu à caractère historique éclaire l'Histoire.

Ils sont en cela encouragés par des prescriptions d'ordre général qui placent désormais le récit au premier plan des modalités pédagogiques mises en œuvre. Il n'est, cependant, précisé nul part de quel récit, il s'agit, aucune méthodologie n'est explicitée, comme s'il était naturel pour tout enseignant de savoir utiliser une œuvre littéraire à caractère historique ou de l'intégrer par l'une des entrées telles l' « art du langage » ou de" l'histoire" des arts dans ses séquences. Or, qu'entend-on par « supports littéraires » ou littérature en histoire ? Fait-il la distinction entre le livre d'histoire et le livre à lire ? Il est (sensible à la part d'imagination, d'invention spécifique à la dimension littéraire de l'œuvre contenue dans un roman historique, le récit semble porter en lui des formes de la restitution des connaissances demandées aux élèves et un procédé qui permet de se construire un monde[5], son utilisation à l'histoire soulève la question de la dichotomie fiction/réalité et la épreuve indissociable par la mise en relation de ces deux éléments.

De ce fait, si le récit peut englober des faits réels, tout récit n'est pas historique car il repose souvent sur une fiction, et tout récit imaginaire peut s'inscrire dans une réalité.

Aussi la distinction fiction/réalité interroge les frontières entre les disciplines histoire et le statut de la langue française (la distinction peut devenir un enjeu disciplinaire), frontières rendues sensibles par la polyvalence des maîtres/enseignants. En outre, la lecture par les élèves de récits de nature et de taille variables, souvent accompagnés d'un questionnement confronte le maître au choix du support et à la

[5] Marc Deleplace, *Pratiques*, 133-134, juin 2007, pp.35-36

transversalité de la langue française, certains faits peuvent naître tels le reflet de la subjectivité, qui peut participer à la construction de sens, donc de savoirs historiques. L'histoire est aussi au croisement des cultures.

L'histoire au croisement des cultures

La place de la littérature dans le manuel accorde une importance grandissante à la reconnaissance des cultures, peut-on en dire autant des récits à caractère historique destinés aux élèves et de leur exploitation pédagogique ? Ou doit-on toujours, avec Thaler et Jean-Bart (2002) constater que le récit à caractère historique « ne peut éviter de privilégier l'Histoire nationale ou les civilisations antiques qui l'ont influencée, celles qui sont justement étudiées à l'école. […] Comme s' [il] restait indissolublement lié à une thématique de l'identité culturelle et nationale»? Si, comme l'écrit Bertrand Solet, l'engouement des élèves pour le récit historique s'explique notamment par le fait qu'il « répond également […] au désir profond que le jeune a de connaître son propre passé, ses racines » (Solet, 2003 : 27), n'est-on pas en droit de s'attendre à ce que le genre s'adapte pour refléter la diversité culturelle de son lectorat? Et comment concilier alors le social, l'ouverture à l'histoire et à la culture de l'Autre avec les exigences du curriculum et les besoins des lecteurs de la culture dominante ? Pour alimenter cette réflexion, nous avons choisi de nous pencher sur des ouvrages de la maison d'édition québécoise Pierre Tisseyre et notamment sur l'approche de la collection « Ethnos » créée en 2006. À but éminemment pédagogique, cette collection, est en effet « axée sur l'anthropologie, c'est-à dire sur le multiculturalisme et l'évolution du futur citoyen algérien, dans une perspective à la fois historique et contemporaine» où les élèves comme leurs enseignants – trouveront cartes, données géographiques et historiques, extraits de documents et de témoignages réels, références littéraires.

Nous verrons également que certains de ces ouvrages reflètent la nouvelle tendance dans l'évocation du passé en littérature que notait Françoise Ballanger dès 2002 : celle des « romans de la mémoire » ou « romans passeurs de mémoire ». Il en est ainsi pour le manuel scolaire algérien de langue française, il s'agit de fictions qui' sont ancrées dans le présent et font découvrir aux élèves-lecteurs, des événements historiques réels par la mise en place de jeunes lycéens contemporains et d'autres « venus d'ailleurs » et à la recherche de leurs racines.

Ces supports paralittéraires semble établir un lien entre mémoire collective et construction personnelle de manière « à expliciter des valeurs en montrant qu'il ne s'agit pas seulement de connaître le passé, mais aussi de se l'approprier»[6]. Nous constaterons que cette approche pluridisciplinaire permet aux jeunes élèves lecteurs de découvrir une histoire et une culture qui leur sont peut-être étrangères mais qui représente la beauté du message en nourrissant, enrichissant et complétant leur identité culturelle et nationale. Tous ces paramètres installent l'élève, dans une situation de polyphonie assumée.

La gérance des voix dans le récit à caractère historique

En effet, les rapports entre histoire et littérature sont renouvelés, notamment par l'acceptation que le récit des historiens appartient à la classe des récits et par l'idée que les limites qui séparent l'histoire de la fiction sont toujours à réévaluer (Ricoeur, Carrard). Le récit des historiens est une mise en texte du savoir où « le choix d'une organisation narrative et d'une intrigue est celui d'un modèle d'intelligibilité particulier »[7].

Sur le plan didactique, la tension entre distanciation et approche sensible est traitée le plus souvent par un partage entre la séance de français en corrélation avec des renvois de cours d'histoire qui s'occupe d'argumentation qui prend en charge la narration et une approche sensible du passé. Le nouveau programme met l'accent sur la capacité à raconter en histoire et s'inscrit dans un mouvement général de reconnaissance du rôle cognitif du récit et de sa fonction didactique (Deleplace, Cariou, Audigier). Il est à noter que le récit remplit une fonction objectivant le raisonnement de l'élève (Reuter). Les élèves sont confrontés dans leur choix d'écriture à la gestion du raisonnement naturel qui fait une place au sensible et du raisonnement historique relevant de procédures savantes. Le récit à la 3ème personne, objectivant, n'empêche pas que le récit ait un narrateur, ni que le scripteur ne fasse une place à l'Autre, à l'Absent, ce qui est le propre du récit historiographique. La façon de procéder met en jeu la nature de texte valide en histoire tout en questionnant la place du narrateur-historien. C'est pourquoi il nous a paru intéressant de nous tourner vers les travaux d'analyse littéraire et vers ceux qui interrogent l'interactionnisme socio-discursif tels que Bronckart, Rabatel. La gérance des énonciations et des points de vue que celles-ci portent qui permet aux élèves de gérer à la

[6] Ballanger 2002 : 76-77.
[7] Revel, 1995

fois la dimension sensible, la dimension référentielle et la dimension interprétative de leur récit. L'acte narratif doit permettre aux élèves de s'approprier un concept historique en le contextualisant à l'époque en question.

La gérance différenciée et hésitante des énonciations nous permet de voir que chez certains élèves, l'écriture narrative se prête à une secondarisation des pratiques de savoir, propre à leur faire prendre conscience de la démarche historique, sans régler totalement la question de la nature du texte. Il nous a semblé opportun de restituer les paroles de Fatiha Fatma FERHANI qui est dans Inspection générale, Ministère de l'Éducation nationale. A propos de l'enseignement du français à la lumière de la réforme, elle a précisé divers aspects et nous en avons retenu les plus pertinents, du moins en ce qui concerne notre axe de travail : « Les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, mais il est remarquable que ce soit les premiers qui aient été mis en évidence, au détriment des aspects de contenu et de méthode, dont les changements nous paraissent fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maitrise de cette langue. Nous ajouterons qu'il ne s'agissait pas seulement de réformer, au sens de changer, mais également de remettre à niveau un enseignement dont la vertu légitime de démocratisation s'est traduite par des concessions trop larges à la qualité et notamment au niveau du recrutement des enseignants.

Ainsi, l'enseignement du français ne peut être dissocié de celui de l'ensemble des matières, les contraintes et les faiblesses étant bien partagées du point de vue de la surcharge des classes (en moyenne 40 élèves) et des moyens pédagogiques. On pourrait même raisonnablement supposer que les besoins en effectifs étant moindres que pour d'autres matières, les effets négatifs d'un recrutement massif et hâtif auraient moins sévi pour le français.

Des innovations se sont traduites pour l'enseignement du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. La relation enseignant-enseigné qui, depuis toujours, avait fonctionné selon une relation frontale de type cours magistral-application, cohabite désormais avec des interactions de type élèves-enseignant et élèves-élèves. Le programme encourage ainsi la mise en place d'une pédagogie différenciée. La centration sur l'apprenant permet à celui-ci de construire

de manière consciente ses savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Les diverses activités de lecture sont menées sur des supports authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicités, iconographies commentées…). Grande nouveauté, la bande dessinée fait son entrée à l'école tandis que l'abandon des textes dits « adaptés de » marque l'émergence d'une immersion de l'élève dans les pratiques réelles de la langue. Dès le primaire, les enfants sont exposés à tous les types de discours et de textes. Et pour la première fois, y compris chez les tout-petits, l'œuvre complète entre dans le programme sous toutes ses formes (conte, poème, nouvelle, roman, pièce théâtrale), l'objectif étant d'amener l'élève à découvrir la cohérence interne d'un texte, à se familiariser avec les différents genres et, in fine, à conquérir une capacité autonome de lecture. Les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles-mêmes.

Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. Ils deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité qui les rend non seulement opportuns, mais visibles et utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication. Sur le plan de l'écriture, les nouveaux programmes ont sonné le glas des clichés sur le « don d'écriture ».

L'écriture est rétablie en tant que processus de construction : essai-erreur, erreur-remédiation, remédiation-réécriture, etc. Les élèves, qui pastichaient maladroitement des modèles, découvrent aujourd'hui plusieurs types d'écritures : l'écriture de reformulation (résumé, synthèse), l'écriture utilitaire (listes, modes d'emplois…) et l'écriture d'invention (créations littéraires ou autres). De même, les programmes introduisent l'écriture collective sous forme de projets de groupes. Même si les évaluations diagnostique et sommative conservent leurs places, la réforme donne plus de poids à l'évaluation formative.

En français, cela se vérifie dans l'expression écrite où la consigne d'écriture s'enrichit des critères d'évaluation et des seuils d'exigence. Alors qu'auparavant l'orthographe déterminait quasi-exclusivement la note attribuée, aujourd'hui, les idées, l'argumentation et la structure des textes produits deviennent des indicateurs d'intégration des apprentissages en mesure de déboucher sur des séances de remédiation »[8].

[8] Fatiha Fatma FERHANI « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le Français aujourd'hui* 3/2006 (n° 154), p. 11-18.

En conclusion

Comme tout changement, la réforme suscite des résistances, mais celles-ci paraissent plus liées à des appréhensions qu'à des rejets manifestes de son contenu par les acteurs du monde de l'éducation. Et sur le terrain, les choses ont-elles changé, évolué concrètement ? Ainsi donc, l'utilisation des stratégies ne se fait jamais en dehors d'un système propre à l'Algérie. Cet imaginaire a été construit non seulement par une production cognitive mais aussi accompagnée d'un vécu idéologique. Le niveau des individus, leurs actions, leurs motivations et la signification qu'ils attribuent à leurs actes est largement pris en compte. Ce niveau en question nous a permis de mieux comprendre l'approche cognitive individuelle produite à partir d'un discours littéraire et notamment des mécanismes du pouvoir du « Non-dit » et ou le "dit" idéologique.

De ce fait, l'utilisation de la langue française ne relève pas encore une fois d'un choix délibéré. Cependant, cette utilisation ne se fait jamais en dehors d'un imaginaire spécifique propre à l'Algérie.

Cet imaginaire a été construit par non seulement des visions du monde mais aussi par des croyances qui gravitent autour. Les collaborateurs de ce manuel visent à élaborer un «traité de toutes les connaissances» humaines. C'est pourquoi, la littérature peut être considérée comme une démarche cognitive dans la mesure où elle génère des connaissances. Les lettres sont donc, depuis fort longtemps un instrument de connaissance, elles ont pri en compte tous les domaines du réel que l'homme a jugé dignes d'être explorés, dans la vision du monde. La faculté qu'à l'être humain à représenter son environnement et lui attribuer du sens, vise foncièrement à orienter son action ; les idées apparaissent alors, comme les guides de l'humanité.

A partir de cette orientation commune, nous découvrirons que les sciences cognitives s'intéressent à l'étude des règles régissant les processus cognitifs (mémoire, apprentissage) assimilés à des phénomènes représentationnels c'est-à-dire des symboles liés par une syntaxe et une configuration propre à un imaginaire propre au Maghreb.

Il apparaît que le concept de représentation, est une notion centrale du cognitivisme, et elle-même donne lieu à diverses interprétations ; et les textes d'analyse de notre choix révèlent une réalité construite par l'activité représentationnelle, par un continuel va et vient interactif entre la représentation et le représenté (sujet et objet). C'est dans cet ensemble que se réfère à la fois au développement des sciences cognitives et l'impact du savoir et à la pesanteur du contenu idéologique.

L'approche de Bourdieu nous intéresse à plus d'un titre, le social (qui lie toute personne ressource son texte) à son sens, il est perçu comme un «espace» multidimensionnelle qui est partagé entre un ensemble de champs : religieux, politique, économique : c'est dans ce vase communiquant qu'on voudrait placer l'élève, à embrasser divers sens culturel et donc avec des visions multidimensionnelles.

Pour Bourdieu ce champ aussi bien cognitif qu'idéologique peut être définit comme «un réseau, ou une configuration de relations subjectives entre des positions. Ces positions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations qu'elles imposent à leurs occupants, agent ou institution, par leur situation actuelle et potentielle dans la structure »[9].

L'organisation d'une carte mentale est forcément influencée par la construction et l'organisation de l'ensemble des conceptions morales et visions générales par son caractère historique et variable qui réclame de la part du concepteur en question une réadaptation persistante aux complications que pose le réel. Cette relation qui unit les deux niveaux permet la construction d'un nombre de faits qui forment des points de croissements et de focalisation de toute une vie de société. L'école, ce système de cohésion tend à aller dans l'universalisme sans pour autant négliger des valeurs nationales.

Le nouveau programme de français restaure à tous les niveaux de l'enseignement de français et de l'histoire littéraire et insiste sur la nécessité de contextualiser une lecture didactique du français et de l'histoire sont en rapport de complémentarité et le concept de rivalité est remplacé par l'universalité, et le lien est le résultat de complicité voire de proximité. Le choix a été fait de faire rencontrer les deux disciplines autour de moments historiques et d'œuvres littéraires. Les nouveaux programmes ont, en effet, introduit une perspective d'histoire littéraire de façon à assurer l'importance d'une approche littéraire, cette perspective d'histoire littéraire engendre une réelle complémentarité entre la littérature qui est un discours sur le monde et le discours de l'historien qui lui aussi explique le monde. Et aussi, implique la formation des enseignants, qui deviennent bivalents en prenant en compte ce hiatus, ce qui permet aux deux disciplines de dialoguer réellement dans la classe (exemple développé : deux objets d'étude).

[9] P. Bourdieu, 1992, p.72.

Bibliographie

Le manuel scolaire de la terminale français, Fethi Mahboubi, Mohamed Rekkeb, Azzedine Allaoui et Djillali Keltoum, 2009.

La loi d'orientation sur la réforme scolaire 23 janvier 2008.

Le Référentiel mars 2009.

Claude Duchet, S*ociocritique*. Nathan-Université, (réd): Paris, 1979.

Ghislain Touzin, *La contribution de l'approche par les compétences dans l'intégration des apprentissages. " Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences* ". Entreprise GTY Enr., 1994.

Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Ed, Fayard, 1992.

Marc Deleplace, *Le récit comme accès à la connaissance historique, Réflexions didactiques sur le récit historique*, Journée d'études Récit, savoir et société, Yves Reuter, Publié in Pratiques, 2007.

Jean-François Revel, *Relire Revel : l'antiracisme comme successeur du communisme sur Vent d'Auvergne*., 1995.

Fatiha Fatma FERHANI, Algérie, *l'enseignement du français à la lumière de la réforme », Le Français aujourd'hui* 3/2006 (n° 154).

Bertrand- Lacoste, *L'Histoire littéraire, Théories et pratiques*, 1993.

Littérature de jeunesse et lecture littéraire (perspectives littéraires de l'enseignement du français, Actes la DGESCO, octobre 2000).

L'Histoire littéraire dans les nouveaux programmes de lycée (in littérature : vous pratiquez ? revue *Lettres ouvertes*, septembre 2003.