



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

« Didactique des Langues Étrangères »

THÈME

La narration historique pour manifester son esprit critique en classe de terminale : Analyse de manuel

Présenté Par : Boustiha Nabila

Soutenu le : 06 juillet 2021

Devant le jury composé de :

Présidente : Mme. Bouacha Saida

Université Chadli Bendjedid- El Tarf

Examinatrice : Mme. Hazourli Imen

Université Chadli Bendjedid- El Tarf

Rapporteur : Pr Boudechiche Nawal

Université Chadli Bendjedid- El Tarf

Année universitaire 2020-2021

Abstract :

The teaching/learning of French as a foreign language through historical narration in the final year of high school in Algeria is the result of a recent reform of the 2008 edition of the French final year textbook. In this regard, the designers of the manual have associated the teaching of this literary genre to the manifestation of the critical spirit of the learner who has reached an intermediate to advanced level in learning the French language. For that, the textbook of terminale wants to answer at best the requirements of the Algerian school legislation of 2008, by proposing various types of historical texts (narration, prose), of Algerian historians and authors of other nationalities; as well as various activities, likely to provide the learner with a consequent linguistic material. The present work consists in the analysis of a sample of four historical narratives from this manual in order to appreciate its degree of response to the criteria to which the teaching/learning of the three poles meets, namely: French as a foreign language, historical narration and critical thinking. The analysis conducted is inspired by the analytical approaches proposed by Abboud (2019) and Bernard, Clément & Carvalho (2007) identifying the following analysis factors: technical parameters (physical and visual aspect), pedagogical parameters (thematic content, discursive content, applied pedagogical approach), concordance with the programs (targeted competences, learning objectives, socio-cultural context), specific parameters related to historical narration (characters, places, chronology, anachronism and realism), and to the manifestation of one's critical spirit (diversification of sources of information and therefore of authors; diversification of supports : narrative, poem, iconic support, multimedia support); the use of textual grammar (deictics, The use of textual grammar (deictics, narrator's focus, implicit, ambiguity, polysemy, metaphor, repetition, rhythm). Overall, the results show a concordance of the materials with the ministerial programs and its objectives; for historical narration, only 9 texts out of 24 meet the characteristics of authentic historical narratives; for the manifestation of critical thinking, only 4 authors out of 9 are historians dealing with different themes but limited to the colonial period, which does not allow for the confrontation of interpretations nor for openness to the world; for grammar, the materials are rich in linguistic and stylistic procedures but they require a certain mastery of the language to identify and interpret the implicit, the ambiguous, the polysemy and the metaphor.

Key words: Narration; Historical text; Critical thinking; Algerian citizenship textual grammar.

ملخص:

إن تدريس / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من خلال السرد التاريخي في الفصل النهائي في الجزائر هو نتيجة الإصلاح الأخير لدليل المدرسة الفرنسية النهائي، طبعة عام 2008. وفي هذا الصدد، ربط مصممو الدليل تدريس هذا النوع الأدبي من مظاهر الروح النقدية للمتعلم الذي وصل إلى المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم في تعلم اللغة الفرنسية. لهذا الغرض، يريد دليل المدرسة النهائية تلبية متطلبات التشريع المدرسي الجزائري لعام 2008 قدر الإمكان، من خلال تقديم أنواع مختلفة من النصوص التاريخية (السرد والنثر) للمؤرخين الجزائريين والمؤلفين من جنسيات أخرى؛ بالإضافة إلى الأنشطة المختلفة التي من المرجح أن تزود المتعلم بمواد لغوية كبيرة. يتكون العمل الحالي من تحليل عينة من أربعة حسابات تاريخية مأخوذة من هذا الدليل من أجل تقييم درجة استجابتها للمعايير التي يتوافق معها التدريس / التعلم في الأقطاب الثلاثة: الفرنسية كلغة أجنبية، وتاريخ السرد والتفكير النقدي. التحليل الذي تم إجراؤه مستوحى من الأساليب التحليلية التي اقترحها عبود (2019) وكذلك برنارد وكليمنت وكارفاليو (2007) لتحديد عوامل التحليل التالية: المعايير الفنية (الجانب المادي والمرئي) ، والتعليم (المحتوى الموضوعي ، والاستطراذي ، والنهج. تطبيقية تربوية) ، التوافق مع البرامج (المهارات المستهدفة ، أهداف التعلم ، السياق الاجتماعي والثقافي) ، معايير محددة تتعلق بالسرد التاريخي (الشخصيات ، الأماكن ، التسلسل الزمني ، المفارقة التاريخية والواقعية) ، وإظهار تفكيره النقدي (تنوع مصادر المعلومات وبالتالي المؤلفين ؛ تنوع وسائل الإعلام: القصة ، القصيدة ، الوسيط الأيقوني ، وسيط الوسائط المتعددة) ؛ استخدام القواعد النصية (الإلهية ، تركيز الراوي ، الضمني ، الغموض ، تعدد المعاني ، الاستعارة ، التكرار ، الإيقاع). بشكل عام، تظهر النتائج انسجاما في الدعم مع البرامج الوزارية وأهدافها. بالنسبة للسرد التاريخي، 9 نص فقط من أصل 24 تفي بخصائص الروايات التاريخية الأصيلة؛ من أجل إظهار التفكير النقدي، فإن 4 فقط من أصل 9 مؤلفين هم مؤرخون يتعاملون مع موضوعات مختلفة ولكنها مقتصرة على الفترة الاستعمارية، مما لا يسمح بمواجهة التفسيرات أو الانفتاح على العالم؛ بالنسبة للقواعد اللغوية النصية، فإن الدعامات غنية بالعمليات اللغوية والأسلوبية ولكنها تتطلب إتقاناً معيناً للغة لتحديد وتفسير الضمني والغموض وتعدد المعاني والاستعارة.

الكلمات المفتاحية: السرد؛ نص تاريخي؛ العقل الناقد؛ قواعد نصية؛ الجنسية الجزائرية.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier particulièrement mon encadrante

Pr Boudechiche Naouel pour l'aide qu'elle m'a apportée,

pour ses conseils et ses orientations.

Mes remerciements vont également à tous mes enseignants de l'université de

Chadli Ben Djedid qui ont contribué à ma formation durant les cinq années

Je remercie infiniment ma sœur Ilhem qui m'a soutenue, M. Berrebib Youcef ainsi

que mes proches pour leurs encouragements indéfectibles.

Dédicaces

Je dédie ce travail à la mémoire de celui qui aimait le savoir par-dessus tout, à celui qui rêvait d'aller loin dans le domaine des études mais on l'empêcha, à celui qui a tout fait pour nous voir réussir,

à la mémoire de feu mon père.

Je dédie cette recherche à ma mère, à mes deux sœurs Ilhem et Amira et mon frère Réda. Ainsi qu'à la prunelle de mes yeux mes neveux Raouf, Ishak et Yacine

Et à tous ceux qui m'ont facilité ces cinq années d'étude de près ou de loin.

Sommaire

Introduction générale

Partie théorique

Chapitre I La narration historique

Introduction partielle

1.1. Qu'est-ce qu'une narration historique ?

1.2. Les types de la narration historique

1.3. La didactisation de la narration historique dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E.

1.4. La finalité de l'enseignement/apprentissage du texte historique en terminale, classe de FLE

Conclusion partielle

Chapitre II L'esprit critique

Introduction partielle

2.1. La genèse de l'esprit critique

2.2. La manifestation et le développement de l'esprit critique

2.3. L'esprit critique et l'apprentissage d'une langue

2.4. L'esprit critique et le récit historique dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Conclusion partielle

Partie pratique

Chapitre III Méthodologie et analyse du manuel

Introduction partielle

3.1. Définition du programme

3.2. Définition du manuel scolaire

3.3. Méthodologie

3.4. Critères d'analyse relatifs à la narration historique

3.5. Les caractères de la manifestation de l'esprit critique.

3.6. Le programme de français en classe de terminale

3.7. Analyse du manuel scolaire de classe de terminale

Conclusion partielle

Chapitre IV La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

Introduction partielle

4.1. Résultats et interprétations

4.1.1. Paramètres pédagogiques :

4.1.2. Paramètres de concordance avec les recommandations du programme

Les compétences visées et Les objectifs d'apprentissage

Le contexte socio-culturel

4.1.3. Les critères de la narration historique

4.1.4. L'application du schéma narratif.

4.1.5. Les caractères de la manifestation de l'esprit critique.

Conclusion partielle

Conclusion générale

Introduction générale

Introduction générale

Le système éducatif Algérien a connu différentes réformes depuis l'indépendance de 1962 jusqu'à 2002. Selon Blanchet, (2006, p.32) : « *Le système éducatif de l'Algérie nouvellement indépendante était le prolongement direct du système de la période coloniale ; le français y avait le statut de langue d'enseignement pour toutes des discipline.* ». L'auteur indique que dans la période post coloniale (1963 – 1976), le français constituait la seule langue de l'enseignement en Algérie. À partir de l'année 1964 l'arabisation de l'école algérienne entre en vigueur depuis la première année du cycle primaire et évolue progressivement jusqu'à 1971 « *L'année de l'arabisation* » le français est considéré alors comme une langue étrangère et l'on donne la primauté à l'oral dans son enseignement. En 1986, le français au secondaire servait de : « *Langue d'enseignement aux disciplines scientifiques (...) pour l'enseignement général, et certaines disciplines (...)* » (p.33).

Ces réformes impliquent impérativement l'apparition de nouveaux programmes scolaires et de nouveaux manuels scolaires. Le manuel de 3^{ème} A.S. édité en 1982 est retiré en 1990-1991 pour inadaptation au programme. Des années quatre-vingt-dix aux années deux milles, au secondaire, deux manuels scolaires se succédèrent jusqu'à 2007. L'année de la réforme en classe de terminale, où un nouveau manuel voit le jour, celui toujours d'actualité et sur lequel nous travaillons. Avec l'intégration de la narration historique et l'enseignement de l'esprit critique dans le premier projet, l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de terminale dépasse la notion de l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, l'apprentissage du FLE, en cette année cruciale, permet à l'apprenant algérien de franchir le seuil symbolique de la citoyenneté universelle et lui apprend à communiquer et à interagir avec autrui. La narration historique, qui a pour objectif de relater des histoires de l'Histoire et enseignée avec l'esprit critique, munit l'apprenant d'une culture du passé qui l'aide à comprendre les conditions du présent et le projette dans le futur.

Introduction générale

Repérer et interpréter les opinions des autres ainsi qu'exprimer son propre point de vue et le justifier par des arguments logiques se révèle être une tâche certes pénible pour les apprenants de terminale qui éprouvent des difficultés à manifester leur esprit critique en classe de FLE mais oh combien formatrice à court, moyen et long terme. En effet, cette faculté est primordiale dans le contexte de mondialisation et de progrès fulgurant dans le domaine de la technologie de l'information et de la communication afin que l'apprenant/acteur social ne soit pas leurré ou manipulé par les informations mensongères, erronées, ce qu'on nomme les « fake » news en anglais et les « infox » en français.

En France, les travaux de Mazet (2021), professeure agrégée en anglais, initiatrice d'ateliers d'« *Autodéfense intellectuelle* » visent à développer l'esprit critique de ses apprenants en les aidant à décrypter *le vrai du faux des informations*. Sa technique consiste à introduire des supports erronés dans le manuel et de munir ses apprenants des « *9 outils d'auto-défense intellectuelle* » qui permettent de développer le regard critique.

En Algérie, des travaux réalisés avec les futurs enseignants de langue de l'ENS¹ d'Oran et l'ENS de Laghouat, dans un colloque conjoint (2019), s'intéressent au développement de l'esprit critique des apprenants de par la formation des formateurs.

À la lumière de ces deux travaux, nous nous sommes penchées sur la recherche des difficultés de la manifestation de l'esprit critique des apprenants en classe de terminale du côté du manuel scolaire de 3^{ème} A.S.

Notre étude s'inscrit dans le domaine de la recherche en didactique des langues étrangères en Algérie dont objectif essentiel est de vérifier, par l'analyse, le rôle des supports suggérés dans le projet 1 « *Textes et documents d'histoire* » du manuel scolaire de terminale.

¹ ENS : Ecole Normale Supérieure

Introduction générale

Partant de ces constats, nous avons formulé la question de recherche suivante: « Est-ce que les supports proposés dans le manuel de terminale en classe de FLE permettent aux apprenants de manifester leur esprit critique ? »

La réponse à cette problématique exige la vérification de l'hypothèse suivante : « Eu égard au double fait selon lequel les lycéens de terminale sont en fin de l'enseignement/apprentissage obligatoire d'une part, et d'autre part, au début de leur statut d'adultes, les récits historiques proposés dans le manuel scolaire de terminale en classe de FLE permettent à l'apprenant de manifester son esprit critique ».

Pour cela, nous adoptons une méthodologie analytique spécifique d'analyse des manuels scolaires qui consiste en une approche analytique qualitative des contenus du manuel. Il s'agit d'analyser les supports proposés sur trois plans : d'abord, sur le plan adéquation avec les recommandations pédagogiques du programme ; ensuite, sur le plan du respect des caractéristiques de la narration historique ; et enfin, sur le plan de la manifestation pragmatique de l'esprit critique.

La présente recherche se répartite de la manière qui suit : le premier chapitre présente la narration historique, il la définit et détermine ses caractéristiques. Le deuxième chapitre précise le concept de l'esprit critique. Pour le troisième chapitre, il est consacré à la méthodologie, détermine l'échantillonnage et les instruments de mesure présentés sous forme de grilles. Pour finir, le quatrième chapitre synthétise les résultats, récapitule les données récoltées et élabore une interprétation des aboutissements obtenus en les rapprochant aux notions théoriques développées.

Chapitre I : La narration historique

Introduction partielle

L'Histoire d'une nation naît avec elle. Elle est un témoin indélébile des circonstances, de ses prouesses ainsi que de ses défaites. Les fondateurs, les héros, le peuple et les valeurs de cette nation franchissent le temps à travers l'Histoire. Ils constituent alors, les sujets de prédilection de la narration historique. Ce chapitre met en avant la narration historique en tant qu'histoire de l'Histoire dans un genre narratif avec ces différents types. Il aborde également, la finalité de l'enseignement/apprentissage du récit historique et sa didactisation en classe de français langue étrangère, désormais cité FLE, en classe de terminale en Algérie.

1.1. Qu'est-ce qu'une narration historique ?

Selon le dictionnaire des définitions (2013), l'étymologie du mot « narration » provient du latin-*narratio*. Il s'agit : « *de l'action de narrer (raconter une histoire pouvant être soit réelle soit fictive), d'exposer une suite d'évènements sous une forme littéraire ou de décrire une situation.* ».

D'après cette définition, *narrer* c'est essentiellement retracer un ensemble de faits réels ou imaginaires selon un ordre chronologique. La narration se présente sous forme romanesque ou purement descriptive, qu'il s'agisse d'évènements ou de personnalités.

Les dictionnaires Le Robert, Le Larousse et L'internaute s'accordent à définir en premier sens, la narration comme étant le fait de raconter, d'exposer ou de relater une suite de faits sous forme littéraire. Comme second sens, *narrer* se réfère à un exercice scolaire qui consiste à rédiger ou développer par écrit, un récit qui décrit une situation.

Quant à la narration historique, l'internaute la concidère comme une « *Chronique de faits inventés ou réels* ». À la lumière de cette définition, la narration historique est un un récit de faits vrais, réels ou affabulés qui se développe à travers le temps. Un article paru le 20 juillet 2009 dans le magazine « *Puppet Strings* » décrit la naration historique comme étant un récit :

Chapitre I : La narration historique

« *Basé sur des évènements ayant pavé le cours de l'Histoire, le récit historique est, sans contredit un récit qui se doit d'être réaliste, tant à travers les faits historiques qu'il relate, mais également à travers la vie quotidienne qu'il raconte.* ». (2009). Pour l'auteur, le récit historique rapporte un évènement marquant de l'Histoire. Il insiste, par ailleurs, sur l'aspect de véracité des faits historiques relatés qui doivent être en adéquation avec la vie quotidienne à laquelle ils appartiennent.

Dans cette même perspective de faire acquérir au lecteur une culture du passé, les auteurs Barthelemy, Bellet et Potters soutiennent que « *Le récit historique est une forme de narration particulière qui permet d'acquérir une culture historique* ». (2011, p.1).

Un travail minicieux de tri se réalise tout en interrogeant plusieurs sources en quête de vérité afin de transmettre le plus objectivement possible les faits historiques :

« *La qualité des sources historiques récoltées est telle que l'historien doit sélectionner et classer les informations en fonction des questions qu'il se pose, les mets en contexte et en perspective, relie les faits les uns aux autres, tisse une trame de causalité(s), identifie le rôle des acteurs, etc. Ce travail sur le passé crée un objet qui a du sens : c'est la narration (production écrite) qui le propre de l'Histoire. Les faits exposés y sont donc reconnus pour vrais donc différents de la fiction* ».

L'effet de la véracité des récits historiques revient aussi chez l'historien français Paul Veyne : « *L'histoire est un roman mais un roman vrai* ». (Barthelemy, Bellet et Potters, 2011)

Du moment que l'historiographe réalise un produit personnel et ce en combinant plusieurs sources d'informations déjà exploitées par ses prédécesseurs, il est légitime de s'interroger sur le degré de l'implication de l'auteur vis-à-vis des faits rapportés. Dans cette perspective, Frédéric Yelle déduit à partir de la narration problématisée de Carr (2008, p.17-30) qu' :

« *Il n'y a pas d'histoire unique, il n'y a que des histoires qui demandent à être questionnées, étudiées, élucidées ou précisées* ».

Chapitre I : La narration historique

En relatant le passé, les écrivains fournissent à travers leurs écrits des commentaires personnels de l'histoire à partir du canevas de documents officiels, archives. Cela donne naissance à plusieurs écrits d'un même événement. C'est ce qu'affirme Yelle (2013) :

« Ce qui fait, au final, que l'histoire est non seulement en constante écriture, mais aussi réécriture, car un fait nouveau ne fait pas que s'ajouter à ceux qui l'ont précédé, mais oblige aussi à reconsidérer notre interprétation des évènements »

Selon Aubert et Deruelle(2008), le récit historique est : « *L'écriture du passé depuis le présent* ». Cette définition met l'accent sur la distance temporelle entre l'évènement historique en soi et la procédure de sa mise en mot. Outre la temporalité du récit historique, les auteurs posent, plus loin, dans leur définition le problème de la « fictionnalisation ». En effet, le conteur n'étant forcément pas « le témoin » suppose une implication de l'auteur. À cela s'ajoute, le lecteur potentiel qui peut interpréter les dires rapportés à sa manière et qui n'est pas le même à travers les temps. L'écriture de l'Histoire se veut commémorative d'une mémoire collective authentique même si une narration historique est inconcevable sans fiction. Dans cette même optique, Yelle (2013, parag.6..) dans son article intitulé « La narration en histoire », définit le récit historique comme étant : « *Une histoire, c'est le récit d'un évènement quelconque. Elle peut être racontée par la personne l'ayant vécu, un témoin ou tout autre tiers.* ». Les propos de Yelle ne prédéfinissent pas un type spécifique d'évènement à relater, mais, ils invoquent les différents degrés d'implication du narrateur possibles à savoir la personne ayant vécu cet évènement ou celle ayant été témoin sans y avoir été forcément impliquée ou enfin un « *tiers* » donc un étranger à l'évènement. Si nous nous référons à l'effet de temporalité de J.P. Aubert et A. Deruelle, il en ressort que le *tiers* cité par Frédéric Yelle peut être un historien ou un écrivain d'une autre ère voire une autre nation que celle de l'évènement. C'est ce que nous développerons amplement plus loin dans notre étude. Tel est l'exemple de l'histoire de la guerre de la révolution algérienne (1954 – 1962) racontée par Mahfoud Kaddache (1926 – 2006), historien algérien, et Benjamin Stora (né en Algérie en 1950), historien français, professeur émérite à l'université Paris XIII.

Chapitre I : La narration historique

Louise Simard, écrivaine canadienne et spécialiste du roman historique, donne plus de précision sur le caractère de temporalité de la narration historique : « *Moi, pour que je considère qu'un roman est historique, il ne doit presque plus rester de témoins vivants de l'événement raconté* » (2006). L'auteure donne une norme de l'écrit historique qui exempte tout survivant lors de la mise en mot de la narration de l'histoire. Reste à se demander quant à la nécessité d'imposer cette exigence qu'il n'y ait aucun témoin lors de la rédaction de l'histoire, car ce dernier selon nous peut intervenir en apportant des précisions qui pourront aller à l'encontre des idéologies de l'auteur.

« *L'Histoire raconte le passé; les romans racontent... des histoires ! Et les romans historiques font des histoires avec l'Histoire* ». Par déduction, Monette cité dans Labrecque (2006, p.19-23) précise que les thèmes de la narration romanesque historique s'inspirent de l'Histoire. Ils lui empruntent des noms des lieux et des personnages ainsi que des événements mémorables. Plus loin dans le même article, Louise Simard ajoute que cet emprunt peut être intégral si bien que l'événement soit reproduit fidèlement comme il peut être partiel de telle sorte que l'implication de l'auteur engendre une fiction qui n'emprunte qu'un ou quelques éléments de l'événement historique. Citons l'exemple de l'adaptation cinématographique de l'histoire du naufrage du paquebot Le Titanic dans le moule d'une histoire d'amour, réalisée en 1997 par James Cameron.

1.1.1. Structure et caractéristiques de la narration historique

La narration historique n'est pas une narration tout à fait comme les autres malgré qu'elle ait les mêmes caractéristiques et étapes d'une narration ordinaire. Toutefois, elle garde un souci particulier sur les détails qui ne font pas d'elle une fiction à part entière. Après tout, n'est-elle pas la petite histoire de la grande Histoire.

À l'instar de toute narration, le récit historique obéit au schéma narratif :

Situation initiale : Présentation et description physique et psychologique du héros en le situant dans un cadre spatio-temporel bien défini par l'événement.

Chapitre I : La narration historique

- Élément déclencheur : Mise en avant du principal incident qui va pousser le héros à réagir.
- Péripéties : L'ensemble des actions et des réactions du héros vis-à-vis des événements afin de triompher et survive.
- Dénouement : N'est pas vraiment une surprise puisqu'il fait partie de l'Histoire. Ainsi l'histoire du héros est rattrapée par l'Histoire.
- Situation finale : C'est la fin de l'histoire du héros et la continuité de l'Histoire qui ne peut être ni arrêtée ni modifiée.

En ce qui concerne les caractéristiques de la narration historique, nous retenons quelques aspects spécifiques à ce genre de narration :

- Les personnages : ce sont des personnes historiques individuels, Colonel Amirouche, Ben M'Hidi, Abraham Lincoln, ou collectifs, groupes sociaux ; le peuple algérien, ayant vécu réellement et ayant pris part au cours de l'Histoire.
- Les lieux : Sont des lieux existants réellement et cités par leur nom d'époque : Hippone (la période antique), Bône (temps de colonisation française), Annaba depuis l'indépendance, (les années soixante).
- La chronologie : Se laisse entrevoir par tout ce qui se rapporte à l'époque : décor, langues, culture, costumes d'époque...
- L'anachronisme : est une erreur chronologique bannie de tout récit historique. Il est inconcevable d'intégrer une confusion chronologique dans un récit historique, à l'exemple de : mettre en scène des événements antiques dans un décor contemporain.
- Le réalisme : Le récit historique se doit être réaliste car il doit tenir compte du référent historique comme élément majeur dans l'Histoire.
- Le narrateur : Est celui qui rapporte les faits en adoptant différentes positions par rapport à ces derniers.

1.2. Les types de la narration historique

Dans un texte narratif, le narrateur relate des événements et plus spécialement des événements du passé dits historiques, dans le cas de notre étude de la narration

Chapitre I : La narration historique

historique. En effet, la focalisation qu'il adopte vis-à-vis de ces derniers se manifeste par le degré de l'implication et/ou de la distanciation qu'il prend de ses personnages et des événements racontés. Le narrateur est alors un personnage dont la présence dépasse la dimension grammaticale assignée à ce dernier. En nous référant aux travaux de Genette Kaempfer & Zanghi (2004), nous énumérons trois types de focalisations à savoir :

1.2.1. Récit à focalisation interne

Le narrateur est à la fois le conteur, le témoin et le héros de son histoire si bien que le récit des événements racontés s'effectue du point de vue du narrateur qui joue son propre rôle. De ce fait, dans le contexte de notre étude du texte historique, ce type de narration est celui du témoignage autobiographique. En effet, l'historien s'exprime à la première personne du singulier ou du pluriel. Il peut être alors un soldat, un combattant voire même un président..etc. Dans les circonstances historiques de la guerre d'Algérie et malgré le tabou que constitue toute dénonciation des actes de l'administration française et toute déclaration à l'encontre des documents officiels, les langues des soldats désabusés se délient et rejoignent les témoignages des algériens ayant vécu cette torture. Jean Muller, soldat français pendant la guerre d'Algérie, chrétien militant de l'AJCF¹ et ancien chef scout, dénonce :

« Nous sommes loin de la pacification pour laquelle nous avons été rappelés ; nous sommes désespérés de voir jusqu'à quel point peut s'abaisser la nature humaine et de voir des Français employer des procédés qui relèvent de la barbarie nazie. [...] »
Eveno (2005, p127)

Par ce témoignage, dans une lettre adressée à ses amis, Muller désapprouve les actes de torture dont se font coupables les soldats français en Algérie et les compare à des nazis. À celui-là s'ajoute le témoignage d'un sous-lieutenant français affecté dans une région montagneuse à forte activité de combattants algériens.

« Ce matin je me suis heurté à un sous-officier de carrière ; j'étais nerveux, comme nous l'étions tous aujourd'hui. J'ai protesté contre la stupidité du propos : "

¹ L'amitié judéo-chrétienne de France

Chapitre I : La narration historique

Tue tout, ce qui se trouve dans le coin, ils ne recommenceront pas. " (Je dis " stupidité ", car ici il faut toujours ramener les choses à un point de vue d'efficacité.) " Quelle solution alors ? ", Me demande le sous-officier. ». Journal le Monde (s.d., 15 juin)

En outre, des combattants et des combattantes algériens ayant subis les pires sévices partagent leur mémoire individuelle qui fait désormais partie de l'histoire collective de tous les algériens. Zhor Zerrari, Djamila Bouhired, Djamila Boubacha, parmi tant d'autres, partagent avec un mélange de douleur, de fierté et de modestie le récit de leur participation à la Révolution. Témoignage de BOUAZIZ, Mimouna « *Mais je n'ai rien fait* », « *Se raconter au présent, sans penser aux frères et aux sœurs qui ont offert leur vie à la fleur de l'âge ; se raconter à présent avec ce que nous vivions à l'heure actuelle est très douloureux* ». Cité par El Korso (1998).

1.2.2. Récit à focalisation externe

La narration est racontée à la troisième personne. Le narrateur est le témoin absent quoi qu'il puisse incarner un personnage secondaire. Son rôle ici est de rapporter ce qu'il voit, comme une caméra, il sait alors moins qu'en sait le personnage principal. Le lecteur découvre des faits uniquement rudimentaires sans commentaires.

« En mars 1958, Maurice Papon prend ses fonctions de préfet de police de Paris. Entre août et octobre 1961, 11 policiers sont victimes d'attentats de la part du FLN à Paris et en région parisienne. Le 5 octobre 1961, le préfet de police de Paris décide de limiter la circulation des musulmans entre 21h30 et 5h30 dans les rues de la capitale et des départements limitrophes. Il met en garde les musulmans français contre d'éventuels regroupements ». Archives mrp

« Dans cette cité, le cortège parfaitement organisé et autorisé par les autorités à son départ de la mosquée, parvint sans incident jusqu'au niveau de café de France. ». Manuel scolaire de 3^{ème} A.S. p.30

1.2.3. Récit à focalisation zéro (narrateur omniscient)

L'auteur supervise tout, il sait plus que les personnages et connaît tout d'eux. Par effet de temporalité, le narrateur a un regard plus profond des événements « *causes, suite des événements, le passé, l'avenir et les pensées des personnages* » (Interlettre, 2020). Le narrateur peut être alors un historien qui a fait des recherches sur les événements en interrogeant des documents historiques, des archives et des témoignages. Tel que l'extrait :

« Le 04 octobre 1961, Maurice Papon, préfet de police, met en place, avec l'accord du gouvernement de De Gaulle, un couvre-feu concernant les « FMA » (Français musulmans de d'Algérie). Contre cette mesure, le FLN organise une grande manifestation non violente pour le 17 octobre à 20h30 ».

« La manifestation est interdite par le gouvernement : 7000 policiers prennent position. Les manifestants sont environ 30 000 ; il y aura 11730 arrestations. Selon la version officielle, il y eut 2 morts ce jour-là ; mais les chercheurs parlent d'au moins plusieurs dizaines de tués par la police française, voire quelques centaines ».

Les différents récits ainsi obtenus peuvent être source de culture historique comme ils peuvent être exploités à des fins pédagogiques.

1.3. La didactisation de la narration historique dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E.

L'enseignement/apprentissage d'une discipline scolaire nécessite la mobilisation d'un matériel didactique, ainsi qu'un ensemble de méthodes pédagogiques adéquates pour installer le savoir disciplinaire escompté. La construction de ce dernier ne peut se réaliser sans la contribution des : textes officiels, enseignants, formateurs, producteurs d'ouvrages pédagogiques et didactiques, manuel scolaires. Etc (Chervel, 1988 ; Sylvie Brunner, 2014, p 30). Aroq et Niclot suggèrent qu'une discipline scolaire ne se limite pas à « *une simplification de la science qui porte le même nom* », toutefois : « *L'élaboration des savoirs, des méthodes et des types d'activités propres à chaque discipline* » fait appel à « *des savoirs ou des méthodes*

Chapitre I : La narration historique

issues de la science homonyme », afin de créer un contenu didactique sans épargner « *des informations, des savoirs et des connaissances de natures diverses, pour peu qu'ils lui permettent d'atteindre ses finalités* » (Aroq et Niclot) cité par (Brunner, 2014, p 30).

L'exploitation des savoirs et des connaissances cités supra relève du domaine de la didactisation. Le terme « *didactiser* » de la même origine que le nom « *didactique* » prend son origine du grec « *didaskein* » qui signifie « *enseigner* ». Selon Bronckart et Chiss, la didactisation désigne le « *fait de rendre didactique, approprié à l'enseignement, à la pédagogie* ». (cité par Fouillet, 2018, p.70) c'est-à-dire l'acte d'approprier un savoir au domaine de la pédagogie.

Pour Jean Pierre Cuq, maître de conférences et professeur de didactique de français langue étrangère à l'université Stendhal-Grenoble-3, dans le dictionnaire didactique version 2003, la didactisation est :

« ... l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique pour identifier ce qui peut-être utile d'enseigner. » (2003, p.69).

D'après Cuq, la didactisation est l'action d'exploiter ou d'adapter un document langagier authentique en vue de le rendre un outil didactique susceptible de servir à un enseignement/apprentissage d'une discipline. Ce dernier doit être analysé en tant que savoir savant avant d'être transposé en savoir à enseigner. C'est cette opération qui est communément appelée didactisation

Quant à Frédérik Yelle (2013) titulaire d'une maîtrise en didactique de l'histoire, il considère que l'histoire ne demande qu'à être interrogée, élucidée, précisée et plus spécialement étudiée. À partir de ce moment sa didactisation est au-delà d'être envisageable, elle est souhaitable :

« L'histoire narrative est donc un outil d'apprentissage, puisqu'elle lie le récit au vécu et à l'intelligible pour ceux qui la découvre, mais elle a comme limite

Chapitre I : La narration historique

sa multiplicité ou plutôt sa constante évolution lorsque de nouveaux indices, de nouvelles preuves ou des évènements inconnus sont découverts. » (Yelle, 2013). Conformément à cette définition la narration historique constitue un excellent outil langagier à transposer en savoir didactisé, donc savoir à enseigner car elle lie les faits relatés à la compréhension des événements passés comme l'auteur évoque le concept de la découverte de nouveaux éléments de l'Histoire qui susciteraient la curiosité des apprenants et les amènent à réagir face à un discours écrit.

Yelle n'est pas le seul historien à encourager la didactisation du récit historique. Anne Vézier, Maître de conférences Histoire et didactique de l'histoire, à l'université de Nantes à son tour indique que

« Le « retour » du récit dans le discours et la pratique scolaires s'appuie sur sa capacité à donner du sens aux actions humaines, mais il n'est historique qu'à travers une coupure épistémologique avec le récit ordinaire. » (2011, p.2)

L'auteure souligne le fait que l'étude des événements du passé aide à comprendre le comportement des Hommes. Elle ajoute que l'étude du récit historique du point de vue littéraire ne diffère pas de celle de tout récit, cependant:

« L'historien raconte un peu plus que des histoires et se réfère à toutes sortes de récits, récits sources et récits qu'il rédige à des fins explicatives. C'est justement là que le récit historique scolaire est difficile à définir, d'où le recours à la consigne « raconte et explique ». De plus il est pris dans des contradictions telles qu'on interroge sa pertinence pour dire l'histoire et son usage pour faire de l'histoire en classe » (Vézier, 2011, p.2)

L'étude des événements historiques en dehors du cours d'histoire, comme discipline, sous formes de récit historique en cours de langue comme autre discipline relève du domaine de *l'interdisciplinarité*. Cette dernière se caractérise par *« la collaboration de spécialistes d'horizons disciplinaires différents et complémentaires »* (Brunner, 2014, p.33).

Durant sa formation curriculaire, l'apprenant poursuit un nombre d'apprentissages dans ses disciplines scolaires pour conférer un profil de sortie. La

Chapitre I : La narration historique

complémentarité entre les différentes disciplines scolaires est connue sous noms de *L'interdisciplinarité curriculaire*. Elle vise de prime abord à analyser les programmes scolaires afin de donner à chaque discipline scolaire sa place, sa fonction et sa spécificité comme composant du curriculum de l'apprenant. C'est à partir de cette analyse que le didacticien va mettre en évidence les rapports de complémentarités, convergences et d'interdépendances entre elles. (Brunnel, 2014).

En matière d'enseignement des langues étrangères, Laurent Gajo, professeur au département de linguistique à la Faculté des lettres de l'Université de Genève, révèle qu'il existe un modèle d' : « *enseignement complet ou partiel d'une ou plusieurs DNL [discipline non linguistique] dans une langue seconde de scolarisation (L2)* » (Gajo, 2009, p.17). Ce modèle confère à l'enseignant et à l'apprenant à la fois un outil d'enseignement/apprentissage qui intègre l'appropriation de la langue étrangère à étudier et des compétences d'une autre discipline. Dans cette optique, Brunner a effectué des travaux sur la « motivation commune pour une interdisciplinarité FLE-histoire » dont les résultats seront exploités ultérieurement dans notre travail.

1.4. La finalité de l'enseignement/apprentissage du texte historique en terminale, classe de FLE

Selon l'Article n° 2 de la législation scolaire qui explicite la vocation de l'école algérienne dans la formation de l'individu :

« *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.* » (Journal officiel, 2008, p.7)

À la fin sa scolarité, l'apprenant, futur citoyen et acteur social doit être doté de valeurs nationale et socioculturelle ancrées dans son *algérianité*. Enracinant chez lui, l'amour de cette terre et la fierté de lui appartenir ainsi que l'attachement à sa sauvegarde. À cela s'ajoute la dimension universelle de sa citoyenneté qui le rend apte à s'ouvrir sur le monde et à interagir avec autrui. Pour cela, le législateur algérien a

Chapitre I : La narration historique

accordé une priorité à l'apprentissage des langues étrangères comme il est explicité dans l'article n° 04 :

« Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Journal officiel, 2008, p.8)

En Algérie, la nouvelle réforme scolaire, qui vise l'amélioration qualitative du système éducatif, s'inscrit dans un contexte spécial de mondialisation. En effet, l'énorme progrès dans le domaine de la technologie de l'information et de la communication oblige les concepteurs du programme de terminale en classe de FLE de concevoir un nouveau programme apte à rendre ce futur citoyen algérien à devenir acteur social à échelle internationale. Par conséquent :

« ...les nouveaux 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, du jugement, de l'affirmation de soi. » (Commission nationale des programmes, 2006, p10)

L'éducation à la citoyenneté, comme cela a été indiqué plus haut dans le paragraphe, stipule que l'apprenant, futur acteur social est en parfaite connaissance de son histoire nationale et de ses symboles. L'apprenant capable de juger est alors un partenaire actif de son propre apprentissage. Ce que spécifie le législateur dans une autre affinité du système scolaire avec le souci majeur :

« D'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1^{er} Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays » (Journal officiel de la république algérienne, 2008, p.7)

Si nous nous référons aux articles cités supra de la législation scolaire et de la commission des programmes, il en ressort que l'enseignement du texte historique

Chapitre I : La narration historique

est une vocation indispensable dans l'enseignement en Algérie si bien qu'elle sert à installer les bases de l'identité nationale ainsi qu'à développer l'esprit critique et de jugement de l'apprenant et de l'emmenner à s'affirmer. L'enseignement combiné, en terminale en classe de FLE, du texte historique et du développement de l'esprit critique n'est pas une conjoncture fortuite.

Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL) constitue un consensus conçu par les pays européens dans l'optique d'uniformiser les programmes d'enseignements des langues vivantes. Il détermine les compétences langagières à acquérir dans le but de communiquer. Ce cadre classe les niveaux d'appropriation des compétences communicatives en six niveaux ; du niveau de découverte à celui de maîtrise (Conseil de L'Europe, 2001, p.1). Un apprenant algérien en classe de terminale, après dix années d'apprentissage de la langue française est considéré comme un utilisateur indépendant de la langue dans un niveau avancé (B2) capable de :

« - Comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité.

- Communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant pas de tension ni pour l'un ni pour l'autre.

- S'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets.

- Émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités » (Niveau commun des compétences, CECRL)

Selon les critères du CECRL, cet apprenant, qui a dépassé le niveau basique, doit être doté d'une compétence socioculturelle pragmatique lui permettant de communiquer et d'interagir à travers les participations et les échanges en langues étrangères, ce qui constitue un autre argument en faveur de l'enseignement du texte historique en classe de FLE.

Chapitre I : La narration historique

Conclusion partielle :

À partir de ce qui a été explicité par les auteurs cités dans ce chapitre, nous concluons que le récit historique en tant que histoire de l'Histoire est une lucarne du présent par laquelle nous pouvons voir et revivre les événements du passé d'un personnage, d'un lieu ou d'une nation. Considéré comme tel, il ne peut se dissocier de la culture d'une nation et de sa langue. Sous l'ombre des recommandations de la législation scolaire et de la notion de l'interdisciplinarité recommandée par l'installation des compétences transversales en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'enseignement du récit historique, se révèle être un outil didactique favorable et efficient. À cela nous pouvons ajouter que l'enseignement/apprentissage de la narration historique en FLE, en classe de terminale, met en œuvre une autre vocation de la législation scolaire et une des bases du CECRL à la fois, pour un utilisateur indépendant de la langue, qui est la manifestation de l'esprit critique d'un apprenant scolarisé en niveau B2 que nous développons dans le chapitre qui suit.

Introduction partielle

Loin de toute interprétation dénigrante de la critique proprement dite, l'esprit critique demeure une aptitude ambitionnée chez toute personne accomplie. L'esprit critique en soi n'est pas une notion nouvelle. Bien au contraire l'émergence du concept de l'esprit critique constituait l'objet d'étude de nombreux penseurs depuis des milliers jusqu'à nos jours. Dans cette optique, ce chapitre explicite la genèse de l'esprit critique, comment se manifeste-t-il chez les apprenants en classe de terminale ainsi que la finalité de son enseignement en Algérie dans l'enseignement du FLE en usant de la narration historique comme support didactique de même que les moyens mis en œuvre pour le développer.

2.1. La genèse de l'esprit critique

L'esprit critique ou pensée critique est un concept analytique émergeant en philosophie dont l'influence ne cesse d'accroître pour atteindre d'amples disciplines.

2.1.1. Le concept historique

Dans la période hellène¹, l'esprit critique, qualifié de *scepticisme*, fut conféré à l'usage de la raison dans le questionnement objectif de l'héritage religieux, culturel, épistémique, socio-politique voir même artistique (Narbonne, 2019).

Dans cette optique, Jean-Marc Narbonne (2019, p.10-12), spécialiste de la philosophie antique et de la pensée grecque, affirme que « *la pensée grecque est sceptique* ». L'auteur souligne la différence entre la signification moderne du mot *sceptique*, relative à celui qui doute, et les origines grecques du mot qui se réfère à « *celui qui met en doute* », « *le zététique* »². Pour le spécialiste, les savants antiques se détachaient de leurs prédécesseurs en usant de leur esprit critique dans la construction de leur vision du monde et de leur savoir. Notamment, chez Anaximandre de Thalès et Xénophane de Colophon respectivement qui n'ont pas pris ce qui a été transmis mais ce qu'ils ont construit librement (Narbonne, 2019).

¹ Grèce antique de 323 Av. J.C. à 30 Av. J.C.

² Mot créé par Henri Borch : « art du doute »

Chapitre II : L'esprit critique

Dans ce sillon, Aristote (384 – 322 av. J-C), philosophe et penseur polyvalent grec, déclare que : « *Or ce que tout le monde recherche, de manière générale, ce n'est pas ce qui est ancestral, mais ce qui est bon* » (Narbonne, 2019, p.10-12). Aristote démontre que le désir de savoir propre à l'homme ne doit pas se restreindre au savoir séculaire transmis. Non pas que le savoir hérité soit révolu, bien au contraire, c'est à l'Homme de mettre en avant ses facultés d'analyser et de tenter de juger par soi-même ce qui semble juste. C'est ce que soutient Socrate (vers 470/469 – 399 av. J-C) adepte de la méthode *maïeutique*³, en affirmant que la: « *vie sans examen ne mérite pas d'être vécue* ».

En somme, l'essor de la philosophie et des sciences dans la période hellénistique n'a pas d'égal dans l'histoire de la pensée humaine, de part l'usage de l'investigation critique développée d'un scepticisme généralisé à l'égard de ce qui est fondamental (Lloyd, 1990).

Au moyen âge, le peu d'écrits relatifs aux manifestations de la pensée critique, nous pousse à prendre en considération les conclusions de Florent Coste (2007,) qui affirme que le :

« *Moyen Âge n'est, lui, ni critique (mais au choix : conservateur, dogmatique, superstitieux, etc.), ni rationnel (mais empreint de religiosité naïve, populaire ou traditionnelle, traditionaliste, obscurantiste, et pourquoi pas intégriste)* » (paragr. 7)

Le maître de conférences en langue et littérature médiévales, Florent Coste, (2007), s'appuie sur l'étude des travaux de *Vincent Descombes et Tocqueville* (1999) qui imputent la quasi absence de la pensée critique à cette époque à *l'église*. Les auteurs s'accordent à dire qu'en valorisant l'égalité, l'inégalité devient une valeur et que l'on s'oppose naïvement à la présence du *bien* (Descombes, 1999, p.70)

L'avènement de la révolution industrielle, scientifique et littéraire, en Europe pendant le siècle des lumières, fit en sorte qu'un nombre d'idées s'épanouissent et

³Maïeutique : Méthode suscitant la mise en forme des pensées confuses, par le dialogue (Socrate dans les œuvres de Platon) dictionnaire Le Robert en ligne, consulté le 28/05/2021

Chapitre II : L'esprit critique

circulent dans toutes les classes sociales. Elles prônent la rupture avec la soumission d'idées et de croyances.

L'esprit critique est considéré alors, comme une voie d'indépendance par le penseur et philosophe allemand Emmanuel Kant (1784) : « *Rien ne garantit spécialement que l'esprit critique apportera succès et bonheur, mais il est utile lorsqu'il s'agit d'éviter la dépendance des autres et des choix susceptibles d'entraîner des difficultés superflues.* » cité par Njiraini (2016).

E. Kant considère que bien qu'il soit une révolution dans la pensée humaine dont les conséquences sont méconnues, l'esprit critique demeure une nécessité à l'individu afin qu'il se libère et qu'il prenne ses responsabilités en vue d'éviter de subir les erreurs d'autrui. Pour l'auteur :

« *La Raison, au sens large, désigne, tout ce qui, dans la pensée, est a priori et ne vient pas de l'expérience. – Elle est théorique (raison pure) ou spéculative lorsqu'elle concerne la connaissance* ». Par conséquent l'usage critique de la raison mène à la liberté de l'homme : « *l'esprit critique nous libère, il nous guide dans notre quête personnelle de signification et nous aide à comprendre pourquoi nous croyons ce que nous croyons.* ». Le penseur dénonce la croyance naïve dans son sens large : religieux, politique, situations diverses. Néanmoins, il encourage la quête de la vérité par la critique qui découle de l'usage du bon sens de l'individu comme précurseur d'émancipation.

En ces temps-là, l'esprit critique qui découle de la raison fait en sorte de libérer les esprits et conduit à des révolutions qui se soldent par la naissance des politiques en proie à de frénétiques évolutions : démocratiques, sociales, fanatiques, libérales...etc. Ces dernières en perpétuelles évolutions ont donné lieu à un monde riche en progrès.

2.1.2. Le concept moderne

Après le *scepticisme* de l'antiquité, le *manque de réactivité* face aux conditions de la vie du moyen âge et la *quête de la liberté* du siècle des lumières, l'esprit critique représente, de nos jours, un enjeu majeur dans un monde en ébullition. Cette notion omniprésente pousse De Vecchi (2016) à considérer que: « *L'esprit critique est à la*

Chapitre II : L'esprit critique

mode » de son anglais «*Critical thinking is in vogue*». Actuellement, l'inégalable progrès atteint, dans le domaine des technologies de l'information de communication, donne lieu à une disponibilité et à une diffusion de l'information sans précédent. Faisant en sorte que l'esprit critique soit très sollicité quelle qu'en soit sa conception. L'esprit critique est un nom composé de deux mots :

- **Esprit** : *c'est l'aptitude intellectuelle, l'intelligence, le siège de la pensée* (Larousse, s.d.) ;

Le principe de la pensée et de l'activité réfléchie de l'homme ;
(CNRTL, 2012)

- **Critique** : Du grec *kritikê technê*, art de juger, de *krinein*, juger : Action de critiquer quelqu'un, quelque chose ; jugement hostile, défavorable ; Examen détaillé visant à établir la vérité, l'authenticité de quelque chose : Critique historique ; (dictionnaire Larousse en ligne).

Qui implique des suites de grande importance, dans un sens favorable ou défavorable ;(CNRTL, 2012)

Pour Jérôme Grondeux, historien et inspecteur d'Histoire géographique de l'éducation nationale française depuis 2018:

« L'esprit critique est à la fois un état d'esprit et un ensemble de pratiques qui se nourrissent mutuellement. En effet, l'esprit critique n'est jamais acquis, il est une exigence, toujours à actualiser. Il naît et se renforce par des pratiques, dans un progrès continu : on ne peut jamais prétendre le posséder parfaitement et en tous domaines, mais on doit toujours chercher à l'accroître. » (2016)

Par cette définition, l'auteur démontre que l'esprit critique est une mentalité, une aptitude intérieure présente en différents degrés chez tout humain bien constitué et qu'il se manifeste différemment. Plus les individus n'usent de leur esprit analytique plus ce dernier s'aiguise et s'accroît. Ce qu'il faut comprendre aussi, c'est bien qu'il semble acquis chez certaines personnes dans certaines situations. L'esprit critique ne

Chapitre II : L'esprit critique

demande qu'à être perfectionné et développé pour que nous puissions prétendre le posséder dans un ou plusieurs domaines.

Quant à Marie Kerhom (2016), elle estime qu'il n'est pas aisé de définir la pensée critique. Pour cela, elle conçoit que l'entendement ordinaire de la pensée critique est de l'ordre d'un « *dénigrement* » et d'une « *évaluation autonome infondée* » n'obéissant guère à une base consentie par tous. De part sa nature, l'auteure qualifie la pensée critique comme étant:

« L'ensemble des processus par lesquels l'être humain au contact de la réalité matérielle et sociale élabore des concepts, les relie entre eux et acquiert de nouvelles connaissances ». Ainsi que « l'ensemble des phénomènes cognitifs, par opposition aux sentiments et aux volitions. »(2016)

À partir de cette définition, nous déduisons que la pensée critique est une concordance entre *un état mental* et *des processus intellectuels* dont la manifestation permet d'acquérir des connaissances nouvelles, de rendre la réalité, à laquelle nous sommes confrontés, intelligible ou encore d'émettre un jugement fondé.

2.2. La manifestation et le développement de l'esprit critique

Il est clair que manifester son esprit critique et faire en sorte de le développer sont deux aspects distincts mais complémentaires. Le premier dépend des habilités et des procédés mentaux ainsi que des attitudes que l'individu met en œuvre afin d'effectuer des réactions mentales adéquates face à différentes situations. Le deuxième serait, à la fois du ressort des enseignants et des apprenants qui doivent œuvrer ensemble à forger cet esprit critique par la pratique comme l'atteste Jérôme Grondeux (2021):

*« Il convient de distinguer alors les attitudes fondamentales qui le caractérise et la manière dont l'esprit critique est mis en œuvre. Le lien entre ces deux aspects est crucial dans l'éducation, puisque **ce sont les pratiques qui nourrissent les attitudes** ; et que ces attitudes, ainsi nourries et fortifiées, se traduisent plus aisément dans la pratique. » (2021)*

Chapitre II : L'esprit critique

Les attitudes et les procédés mis en œuvre lors de la manifestation de l'esprit critique donnent lieu à un nombre d'actions complémentaires qu'explique Jérôme Grondeux (2021) sous la forme du schéma suivant :

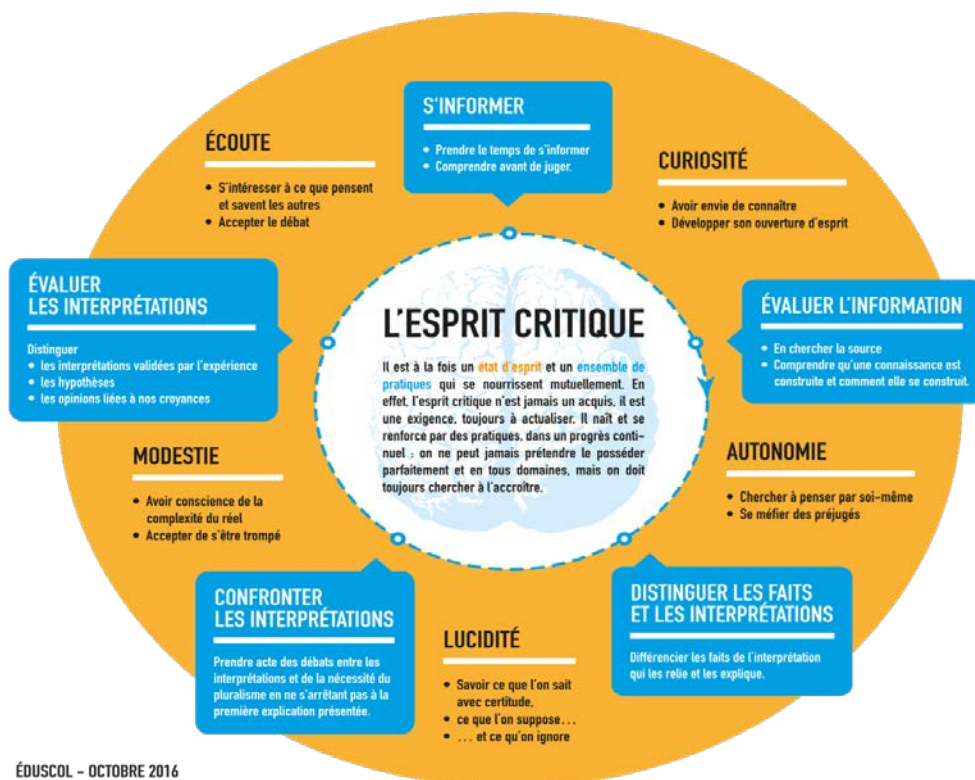


Figure 1 : Les caractéristiques de la manifestation de l'esprit critique

Les attitudes :

- **Curiosité** : fait référence à la motivation de la quête d'informations pour développer son savoir et son intelligence.
- **Lucidité** : Fait référence aux connaissances déjà acquises, à celles plausibles et celles qu'on ignore.
- **Modestie** : Fait référence à la reconnaissance de ses limites et des connaissances erronées que l'on possède.
- **Autonomie** : Fait référence à la méfiance envers les informations supposées évidentes ou partagées et de prendre du recul pour raisonner par soi-même à leur sujet.

Chapitre II : L'esprit critique

- **Écoute** : Fait référence au partage et l'échange avec autrui par la communication mutuelle des idées et savoirs.

Les actions :

- **S'informer** : Fait référence au fait de prendre le temps nécessaire pour acquérir un bon nombre d'informations concernant un sujet pour pouvoir émettre un avis circonstancié.
- **Évaluer l'information** : Fait référence au fait d'aller aux sources des faits ou des connaissances afin de mieux les comprendre et comprendre la façon dont ils ont été construits.
- **Distinguer les faits et les interprétations** : Fait référence au fait de savoir faire la part des choses entre ce qu'il en est en réalité et les diverses interprétations de la même réalité.
- **Évaluer les interprétations** : Fait référence à l'action de distinguer les faits empiriquement prouvés des opinions subjectives.
- **Confronter les interprétations** : Fait référence à la prise en compte des interprétations d'autrui et de pousser les investigations pour connaître le plus d'informations possibles au tour d'un fait donné.

Jérôme Grondeux (2021) explique les liens qui existent entre ces attitudes et les actions qui les complètent faisant ainsi en sorte que l'esprit critique soit mis en œuvre. Cet inspecteur de l'éducation nationale expose ces actions mentales effectuées en les rassemblant en sous-groupes :

2.2.1. Curiosité, lucidité, modestie : La curiosité est le précurseur de la connaissance. Elle pousse l'individu, l'apprenant dans notre cas d'étude, à s'informer et à chercher à acquérir les connaissances relatives à son champ d'étude. Cette quête du savoir va lui donner conscience que le savoir est vaste et qu'il ne maîtrise pas tout. La lucidité de la situation vis-à-vis de sa culture, de son savoir et de ce qu'il ignore va le pousser à admettre qu'il ne peut pas tout maîtriser ainsi il devra être humble. C'est ce que Marie

Chapitre II : L'esprit critique

Kerhom (2016) qualifie *d'habilités sociales* qui incitent au *respect* d'autrui et à garder le *silence* dans certaines situations.

2.2.2. Une attitude d'autonomie et d'écoute : Ces deux attitudes sont complémentaires. L'autonomie consiste à réfléchir par soi-même, d'exprimer son propre point de vue qui émane de ses connaissances et sa culture. Cependant, cet aspect de la liberté de la réflexion ne doit pas empêcher d'être à l'écoute d'autrui et d'être attentif à leurs points de vue. Cette capacité d'écoute est fondamentale car elle génère le *dialogue* : le dialogue d'idées, le dialogue de connaissances, dialogues des interprétations. Marie Kerhom (2016) impute cette faculté d'écoute et d'autonomie à *l'ouverture d'esprit* ainsi qu'à la motivation et à l'intérêt que nous avons pour *la vérité*. Les attitudes *métacognitives* mises en œuvre par conséquence encouragent la persévérance, en mobilisant des méthodes rigoureuses d'investigation pour atteindre l'information et la restituer. L'abstention de la mise en œuvre de l'attitude d'écoute prive de l'accès aux savoirs et aux informations et ravive *la théorie du complotisme* chez les personnes qui s'obstinent à refuser les avis des experts.

2.2.3. Savoir prendre son temps : reflète la capacité de garder le *silence*, de ne pas se précipiter dans le jugement. C'est prendre le temps de *réflexion*, pour *se former*. Cette manière de s'y prendre oblige à comprendre et à prendre du recul avant de se prononcer sur un sujet. Ce recul est bien nécessaire dans des situations, vu que nous ne sommes pas obligés de toujours trancher et qu'il est judicieux de laisser certaines conjonctures sans y émettre un jugement définitif.

2.2.4. L'enjeu de la prudence : La posture de prudence avant la construction d'un jugement rejoint la suspension du jugement qui a été explicité plus haut. La prudence stipule de prendre son temps à cause de la non maîtrise du sujet, de la recherche de la source d'information ou du manque d'information sur ce dernier.

2.2.5. Distinguer faits et interprétations : Cette faculté garantit l'autonomie intellectuelle de l'individu. En effet, tout évènement a des

Chapitre II : L'esprit critique

circonstances, des causes et des conséquences. Ces dernières sont rapportées par plusieurs sources et chacune avec une interprétation différente. Savoir faire la part des choses entre ces interprétations et ce qu'il en est réellement, fait toute la différence dans la mise en œuvre de l'esprit critique afin d'émettre un jugement impartial. Prenons en exemple les événements du « Le 17 octobre 1961 » ; pour les autorités françaises, c'est une échauffourée entre la police française et les « Musulmans français » qui ne voulaient pas obéir à un couvre-feu et cela n'a fait que quelques blessés sans plus. Pour les algériens ; c'est une répression meurtrière sans précédent, un véritable massacre qui a coûté la vie à des centaines de personnes jetées dans la Seine. Le colon refuse le droit à la liberté aux algériens et leur haute aussi le droit à la vie. Pour rapporter ces faits fidèlement en usant d'un esprit critique, nous dirons que le 17 octobre 1961 des centaines de « Musulmans français » sont sortis manifester, sous les ordres du FLN, contre les répressions et le couvre-feu instauré par Maurice Papon, préfet de police de Paris en ce temps-là. Les horaires de la marche ont été changés, mais des algériens sont sortis et se sont confrontés aux forces de l'ordre françaises. Bilan des dizaines de blessés et de morts noyés dans la Seine.

2.2.6. Accepter le débat des interprétations : À partir du moment que l'esprit critique ne peut se réaliser qu'en société, le penseur critique ne peut être solitaire. Il doit être à l'écoute des interlocuteurs et de leurs interprétations, les plus plausibles du moins. De ce fait, le débat savant et la confrontation sont nécessaires devant une *pluralité* d'interprétations que l'on doit évaluer et valider. L'évaluation et le jugement de ces dernières se réalisent par une confrontation aux *théories scientifiques*, à des *conjectures plausibles* ou à des *opinions respectables*.

En se basant de ce qui a été annoncé *supra*, le développement de l'esprit critique se fait par sa pratique, sa mise en œuvre sur le terrain. En effet la mise en pratique des attitudes, des habilités et des processus cités plus haut fait en sorte d'aiguiser l'esprit de jugement de l'individu ou de l'apprenant, dans ses différentes disciplines scolaires, afin d'aboutir à un raisonnement juste, impartial et équitable.

2.3. L'esprit critique et l'apprentissage d'une langue

Il va sans dire que l'appropriation d'une ou de plusieurs langues étrangères devient une priorité capitale pour la stabilité économique et politique qu'aucune nation ne peut ignorer. L'enseignement/apprentissage d'une langue peut être l'objet d'étude d'une discipline scolaire ou extrascolaire. Il vise à installer des compétences linguistiques dans une langue cible à des fins communicatives professionnelles ou culturelles. L'enseignant use, alors, de différentes théories et méthodes cognitives ainsi que de matériel didactique et pédagogique pour en optimiser l'apprentissage.

En se basant sur les grandes théories de l'apprentissage à savoir : le Behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, Christian Puren (1988) répertorie un nombre de méthodes utilisées dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes parmi lesquelles nous citons : la méthode directe, la méthode active et la méthode audiovisuelle. Selon l'auteur, l'évolution de la méthode audiovisuelle en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères donna lieu à de nouvelles méthodes telles que l'analyse du discours.

De leur part, Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michèle Pouliot (2005) précisent que la formation de méthodes et de théories d'apprentissage modernes d'une langue repose sur la structure et le fonctionnement de la langue cible qui émane : « *de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociolinguistique, de l'analyse du discours, etc.* » (pp.7-40)

La méthode de l'analyse du discours en tant que méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste en : « *une approche multidisciplinaire qualitative et quantitative qui permet d'étudier un discours de façon précise.* » Gaspard Claude (2020, p...). En effet comme le précise l'auteur, les discours étudiés lors de l'acquisition d'une langue sont multiples et peuvent relever de plusieurs disciplines : sciences, histoires, géographie ... etc sous différentes formes : entretien, témoignage, questionnaire, affiche publicitaire...etc. L'approche critique de l'étude analytique permet alors de relever les contraintes et les limites du discours pour

Chapitre II : L'esprit critique

acquérir la langue en tant qu'instrument et de développer son savoir dans les deux disciplines à la fois. Ainsi, l'apprenant peut faire jaillir du discours des points de concordance ou de divergence entre les différents discours étudiés et les confronter. C'est cette action en soi qui constitue la manifestation de son esprit critique qui l'emmènera à s'approprier une langue cible et outil en même temps.

« Les cours de langues semblent être a priori moins concernées par l'acquisition ou la mobilisation d'un « esprit critique » que les sciences et l'histoire. Il s'agit effectivement d'une compétence, d'un processus de pensée qui dépasse le cours de langue en lui-même. Cependant, du fait de l'importance de la dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue, mobiliser cette compétence y est, je pense, très utile. Le cours de langue pourrait même dans certain cas, en être le lieu privilégié. »
Prugneau (2017, p9)

Selon l'auteure, le cours de langue est en apparence un lieu d'installation de compétences langagières seulement. Néanmoins, l'enseignement d'une langue ne pouvant se dissocier de l'enseignement de notions *culturelles et pragmatiques*, il est de ce fait une sphère favorable à la manifestation de la pensée critique, en se référant à *l'instrumentalisation* de Porcher, de la langue dans l'enseignement de *la compétence culturelle* lors de l'enseignement d'une civilisation.

Consciente de l'enjeu que constitue l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en appliquant l'approche critique, l'institution scolaire algérienne confère, par conséquent, une priorité à l'enseignement de la notion de l'esprit critique dans les textes de la législation scolaire comme stipule l'article 45 (2008, p. 12):

« Dispenser, à travers des différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et les savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :

- *De renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;*
- *De s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;*

Chapitre II : L'esprit critique

- *D'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;*
- *De développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;*
- *D'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-exister pacifiquement avec les autres peuples ; »*

Comme nous pouvons le lire ouvertement dans cet article, l'enseignement/apprentissage de l'esprit critique en Algérie est institutionnalisé par ses attitudes et ses processus : la curiosité, l'imagination, la créativité, l'analyse, le raisonnement, la résolution de problème ainsi que la compréhension du monde qui nous entoure. L'esprit critique entre dans la formation curriculaire de l'apprenant, afin de le doter du savoir nécessaire, et par la suite dans sa personnalité de futur citoyen et acteur social actif dans sa société. Ultérieurement, la dimension de la citoyenneté ne devra cesser de croître pour atteindre l'ouverture sur l'univers.

De son côté, le site du ministère de l'éducation française, Eduscol, insiste sur l'ancrage de la langue dans la culture :

« Enseigner une langue vivante présuppose pour être efficace de combiner les deux dimensions que sont la langue et la culture qui sont si intimement liées que les considérer séparément contribue à nier ce qu'est véritablement une langue. [...] En cela, l'apprentissage des langues vivantes joue un rôle essentiel dans la formation des esprits critiques et de futurs citoyens aptes à faire face au monde complexe d'aujourd'hui. ». Cité dans Prugneau (2017, p.10)

Tout d'abord, par langue vivante, il faut comprendre que l'auteur désigne le FLE. En effet le français enseigné aux non francophones, à des fins communicatives, est considéré comme une langue vivante selon Régine Dautry. Il est sans équivoque, pour les didacticiens modernes, que la langue et la culture d'une nation sont inséparables. À partir de ce constat, il est inenvisageable de les séparer en matière

Chapitre II : L'esprit critique

d'enseignement/apprentissage. Ainsi en considérant la dimension culturelle, l'apprenant ne doit plus se contenter de maîtriser l'expression en cette langue mais il doit la dépasser pour adopter une posture réflexive et avoir une vision analytique de sa culture. La dimension culturelle comprend les traditions, le patrimoine matériel et immatériel ainsi que l'histoire d'une nation, c'est pourquoi l'usage du récit historique associé à la dimension critique comme outil didactique a été adopté dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.4. L'esprit critique et le récit historique dans l'enseignement/apprentissage du FLE

L'enseignement/apprentissage interdisciplinaire du français langue étrangère par le biais du récit historique s'est avéré d'une complémentarité judicieuse pour les apprenants en classe de terminale. En effet, un apprenant en fin de son cursus scolaire, connaissant son histoire nationale n'éprouve pas de difficulté, théoriquement, en étudiant son Histoire en langue étrangère. L'apprenant, très prochainement citoyen et acteur social actif, en adoptant la méthode analytique du discours manifeste sa pensée critique vis-à-vis de sa propre Histoire et des Histoires du monde.

Selon Frédéric Yelle (2013) : *« L'histoire narrative est donc un outil d'apprentissage, puisqu'elle lie le récit au vécu et à l'intelligible pour ceux qui la découvre, mais elle a comme limite sa multiplicité ou plutôt sa constante évolution lorsque de nouveaux indices, de nouvelles preuves ou des événements inconnus sont découverts. »*

Comme cela a été explicité dans le premier chapitre, la narration historique est un outil langagier qui relate l'Histoire et qui rend le sens de ses événements accessible et clair au lecteur. L'auteur évoque, aussi, le fait que l'histoire de l'Histoire soit dynamique par le fait de la découverte de nouveaux éléments à savoir : archives méconnaissables jusqu'à maintenant, témoignages survenus après remords ou à l'approche de la mort, différents témoignages pour les mêmes événements, découvertes de reliques...etc. Cet incessant remoud du récit historique suscite la curiosité en quête de vérité du lecteur en général et des apprenants en classe de

Chapitre II : L'esprit critique

terminale en particulier, dans notre cas d'étude. Le récit historique ne demande alors, qu'à être analysé, questionné et profondément étudié en mettant en œuvre sous esprit critique pour réagir face à ce discours écrit.

Ce qui semble comme une difficulté exprimée par Annaëlle Prugneau (2017) quant à l'usage de l'esprit critique en cours de langue, s'accorde parfaitement avec l'enseignement/apprentissage du FLE en usant du récit historique

« Les cours de langues semblent être a priori moins concernées par l'acquisition ou la mobilisation d'un « esprit critique » que les sciences et l'histoire. » (p. 7). En effet le cours d'histoire donne lieu à des interrogations et à une analyse de faits Historiques et culturels rapportés qu'ils soient d'une ou de plusieurs sources. Comme le confirment Marc André Ethier, David Lefrançois et François Audigier (2018) : *« L'histoire, dans sa version discipline scientifique, est notamment fondée sur l'examen critique des sources. »*.

La pensée de l'auteur converge avec celle de Yelle (2013) en affirmant que l'histoire scolaire bien qu'étant une histoire académique, fait appel à l'esprit critique à l'instar des autres disciplines scolaires : *« Autrement dit, il n'y a pas d'enseignement de l'histoire aujourd'hui sans que la formation critique n'y soit présente ; toutefois, du principe à la réalité et à la mise en œuvre, l'écart est souvent très grand. »* (Yelle, 2013)

François Audigier (2018) invoque les délicates finalités auxquelles est alors confronté l'apprenant. D'un côté, celle de l'appropriation de l'Histoire nationale faisant référence à son appartenance à une communauté, symbole d'adhésion, telle l'enseignement de l'histoire d'Algérie pour les apprenants en classe de terminale. De l'autre côté, l'éducation de sa pensée critique vis-à-vis d'un récit historique sujet à une réécriture ou à une pluralité.

Jérôme Grondeux (2021) dit qu' *« En histoire critiquer un document ce n'est pas le disqualifier, c'est chercher l'intérêt qu'il a et ce qu'il peut nous apprendre d'intéressant, ce qu'il peut nous apprendre avec un certain degré de certitude »*.

Chapitre II : L'esprit critique

L'auteur fait l'éloge de l'esprit critique dans le domaine de l'histoire car son intervention ne peut qu'être bénéfique en matière de quête de la vérité historique. À partir de cette constatation, nous pouvons confirmer que l'enseignement/ apprentissage du FLE à travers l'étude du récit historique favorise la manifestation et le développement de l'esprit critique de l'apprenant. Cela implique l'installation d'une compétence analytique lui permettant de *comprendre, d'interpréter* et de réagir face à des discours exposant des faits d'histoire.

Conclusion partielle

De l'antiquité jusqu'à notre ère, des Hommes se sont questionné, ont expérimenté et ont cherché avant d'admettre n'importe quelle connaissance. Leur souci était d'atteindre la vérité ou de l'approcher le plus possible, mettant en œuvre leur esprit critique tout en se basant sur le savoir des anciens. L'esprit critique, pour nous, est un état de conscience cognitive qui donne lieu à un jugement objectif loin du dénigrement des informations mises à la disposition. Il est, par conséquent, dynamique et se manifeste de différentes façons selon les situations et les personnes. Ne pouvant jamais prétendre l'avoir en toutes circonstances, il est impératif de le développer au fur et à mesure dans l'optique de rester le plus actif possible pour suivre toutes les révolutions. Partant de ce constat, l'enseignement/apprentissage de la notion d'esprit critique se révèle très importante dans toutes les disciplines pour créer des savants, des hommes de lettres, des historiens et des penseurs ...etc. De même son efficacité dans l'enseignement/apprentissage des langues, ainsi que de leur civilisation, n'est plus à prouver. L'enseignement/apprentissage du FLE en appliquant la notion de l'esprit critique aux récits historiques relève du domaine de l'interdisciplinarité,

L'esprit critique est un soubassement favorable en matière d'enseignement/apprentissage et son développement demeure une ambition commune à tous les partenaires éducatifs qui mettent à disposition des enseignants et des apprenants différents outils didactiques et pédagogiques pour optimiser son enseignement/apprentissage. Parmi ces outils, le manuel scolaire, avec les supports qu'il contient, occupe un rang très important. Dans cette optique il est judicieux

Chapitre II : L'esprit critique

d'entreprendre l'analyse des manuels pour vérifier leur capacité à aider les apprenants à manifester leur esprit critique.

Introduction partielle

Dans toutes les organisations scolaires, le législateur prend en charge la rédaction des programmes scolaires. Ces programmes traduisent la politique éducative du pays et constituent un ensemble de connaissances mis en place pour atteindre les objectifs éducatifs escomptés. Cette opération est du ressort des didacticiens qui transforment le savoir savant en savoir d'enseignement, lequel à son tour sera transposé en savoir à enseigner. Les savoirs à enseigner sont mis à la disposition des professeurs sous formes de programme, de progressions et de manuels scolaires. Ce chapitre présente l'analyse du manuel scolaire de 3^{ème} AS de français issu de la dernière réforme scolaire édité en 2007 par rapport aux exigences des contenus assignés par la tutelle. Tout d'abord nous définissons le programme ainsi que le manuel scolaire en tant qu'outil didactique. Ensuite, nous déterminons la place qu'ils occupent dans la politique éducative. Nous cherchons, par ailleurs, à mettre à jour la concordance entre les programmes et le dit manuel par une approche analytique qui se réfère à son aspect physique, aux paramètres pédagogiques ainsi qu'aux adéquations avec les compétences et les objectifs du programme.

3.1. Définition du programme

L'étymologie du mot programme vient du latin *programma* et du grec *programma*, écrit public ou ordre du jour. Qui signifie : Ensemble des projets, des intentions d'action de quelqu'un, d'un groupe, d'un parti politique, etc.: Établir un programme de réformes (Dictionnaire Larousse). Se dit aussi : l'annonce qui contient le sommaire d'un cours (Dictionnaire Littré). Pour le dictionnaire Le Petit Robert, le programme est une : Suite d'actions que l'on se propose d'accomplir pour arriver à un résultat. Comprendre : plan, projet. Ou Ensemble des matières qui sont enseignées dans un cycle d'études ou qui forment le sujet d'un examen, d'un concours. « *Programme scolaire. Le programme du bac. Les œuvres inscrites au programme.* ».

Le programme scolaire peut faire référence à un *ensemble d'actions* pour construire un savoir dans le sens de *projet* ou faire référence à un *ensemble*

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

d'opérations qui visent à un changement : « *programme de réforme* » (Knez, 2017 P.133-147)

Les programmes scolaires revêtissent un caractère officiel. Ils sont définis, du point de vue de leur contenu, par la loi française :

« *Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements et prennent en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.* » (Knez, 2017, p.142)

« *C'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, le «contrat d'enseignement», c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité* » (Knez, 2017, p.143)

Ces deux définitions des programmes scolaires démontrent le rôle primordial qu'ont les programmes dans l'organisation de l'action éducative. Ils prévoient pour les différents cycles scolaires et pour chaque discipline les connaissances à installer ainsi que les méthodes adéquates pour le faire. Les programmes mis à la disposition des enseignants et de l'équipe pédagogique (à l'exemple des inspecteurs) les instruisent sur la manière d'aborder ces contenus ainsi que la méthodologie pour les aborder en fonction des apprenants.

Le législateur algérien accorde aussi aux programmes le rang qui leur est dû, comme l'explique l'article 29 de la législation scolaire : « *Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés.* ». Cet article précise le cadre officiel des programmes et leur impute toutes les activités pédagogiques réalisées dans les écoles algériennes. L'article 30 vient renforcer son importance en précisant que les programmes découlent du « *conseil national des programmes* » et que c'est à lui seul que revient le jugement

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

en matière du choix des contenus, des méthodes des horaires des disciplines à enseigner.

« Il est créé, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national des programmes. Le conseil national des programmes est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement. Les attributions, la composition ainsi que les modalités d'organisation et de fonctionnement de ce conseil sont fixées par voie réglementaire. » (J.O. 2008, p.10)

3.2. Définition du manuel scolaire

L'étymologie du mot manuel vient du bas latin des noms *manus*, qui signifie main et *manuale* qui signifie fait à la main, ainsi qu'à l'adjectif *manualis*. Le manuel scolaire est un ouvrage didactique ou scolaire, renfermant les notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique : Manuel de littérature, d'histoire. C'est aussi un ouvrage de format maniable, qui contient les éléments d'une discipline ou l'essentiel d'un programme scolaire. Manuel scolaire; manuel de botanique, d'histoire, de morale, de zoologie. (Dictionnaire Larousse ; Gannaz cité dans Dictionnaire de la langue française)

Le manuel scolaire est un outil pédagogique influent qui participe activement à l'amélioration de la qualité d'un enseignement (Seguin ; Gerard & Roegiers, 1993). Pour les auteurs, les manuels scolaires dépassent la dimension d'un support de textes à celle d'une véritable source de connaissances qui aide les apprenants à découvrir, apprendre et comprendre pour acquérir de nouvelles connaissances et/ ou bien assimiler ce qu'ils savent déjà. (Memaï et Rouag, 2014, paragr. 7).

Le manuel scolaire possède une notoriété non négligeable car en plus des ressources pédagogiques et didactiques (aspect cognitif) qu'il offre, il éduque les apprenants en proposant implicitement des modèles de comportements sociaux à suivre et des valeurs à respecter (aspect idéologique). (Unesco, 2008, p.14). En 1984, Pierre Ansart, le prédécesseur des auteurs cités supra, fit une définition plus complète :

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

« À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son Surmoi » (1984, p.2)

À travers ces lignes, Pierre Ansart, chercheur des idéologies politiques, met l'accent sur l'idéologie politique des pays qui se reflète dans leurs manuels scolaires. En plus des savoirs à acquérir, les manuels scolaires inculquent, selon l'auteur, des valeurs spécifiques aux apprenants pour leur fabriquer des idéaux inconsciemment. L'auteur va jusqu'à invoquer une notion Freudienne le « Surmoi » en référence au conditionnement de l'enfant par rapport à « l'héritage de l'autorité parentale » (Bourahla, 2019, paragr.1)

Conscient du rôle central qu'ont les manuels scolaires dans la sphère éducative, nous nous tournons vers le législateur algérien pour mesurer la valeur donnée aux manuels scolaires dans la législation scolaire algérienne de 2008¹. Nous avons trouvé trois articles qui mentionnent le manuel scolaire à savoir :

Art. 91 : « L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale. »

Art. 92 : « L'Etat veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à en faciliter l'accès à tous les élèves. »

Art. 95 : « Les nomenclatures des manuels scolaires, des matériels didactiques et des équipements technico-pédagogiques sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale. »

¹ Journal Officiel, 2008, p.16

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

Après la lecture des articles sus-cités, nous avons constaté que la législation scolaire indique la responsabilité de l'état, ministère de l'éducation, quant à la distribution et l'édition des manuels scolaire mais n'indique au niveau d'aucun article la relation entre programme et manuel scolaire et encore moins les personnes accréditées pour les concevoir.

3.3. Méthodologie

L'enseignement/apprentissage du FLE en classe de terminale s'effectue selon un nouveau programme appliqué pour la première fois après la réforme de 2002 qui attient le cycle secondaire en 2007. L'enseignement du FLE connaît, alors, l'introduction du récit historique comme support dans l'apprentissage des langues en Algérie, pour la première fois. En parallèle de l'apparition de ce nouveau programme un nouveau manuel scolaire a été édité.

En lisant la troisième page du manuel de terminale, les auteurs précisent que le manuel : « *N'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels.* » (Mahboubi, Rekkab & Allaoui, 2019, p. 13).

Notre travail s'inscrit dans une approche analytique qualitative des contenus des manuels scolaires, elle consiste en l'analyse des contenus du manuel scolaire de terminale en vigueur et cela pour établir sa correspondance au programme de terminale ainsi que de souligner les défaillances, s'il y'en a. Notre analyse se limite au Projet n°1, qui contient notre thème d'étude « *La narration historique pour manifester son esprit critique* ». La méthodologie que nous mettons en œuvre est largement inspirée des approches analytiques proposées par Abboud (2019) et par Bernard, Clément & Carvalho (2007). Cette analyse se base, en premier lieu, sur des paramètres d'ordre général relatifs à l'analyse des manuels scolaires à savoir : des paramètres techniques, pédagogiques et de concordance avec les programmes. En second lieu, l'analyse s'appuie sur des paramètres spécifiques relatifs à la narration historique d'un côté et à la manifestation de son esprit critique d'un autre côté. Certains paramètres

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

pédagogiques s'avèrent être liés au genre et au types du support et sont en étroite relation avec la narration historique et l'esprit critique à la fois. Nous procédons par ailleurs à une analyse de la manifestation de l'esprit critique sur des bases linguistiques en étudiant les faits de langue.

3.3.1. Définition des objectifs de l'analyse :

Il s'agit de :

- Relever et répertorier les ressources mises à la disposition des apprenants afin de les comparer au programme assigné par la tutelle.
- Souligner les insuffisances afin de les communiquer à la tutelle pour d'éventuelles corrections ou réadaptation.

3.3.2. Définition des paramètres d'analyse :

- Paramètres technique :

- L'aspect physique ;
- L'aspect visuel ;

- Contenus pédagogiques :

- Paramètres pédagogiques :

- Les contenus thématiques ;
- Le discursif : type ; nature ; présentation ;
- Les démarches et les techniques ;
- L'approche pédagogique appliquée ;

- Paramètres de concordance avec les recommandations du programme :

- Les compétences visées ;
- Les objectifs d'apprentissage ;

- Le contexte socio-culturel ;

3.4. Critères d'analyse relatifs à la narration historique

Afin d'analyser l'adéquation des supports proposés par le manuel aux caractéristiques de la narration historique cités dans le premier chapitre , nous avons déterminé les paramètres d'analyse suivants : les personnages, les lieux, la chronologie, l'anachronisme et le réalisme. Pour de réduire le champ de notre analyse nous avons opté pour l'analyse d'un échantillon de trois récits historiques, un de chaque séquence. Globalement, les résultats montrent que la moitié des supports ne respectent pas les caractéristiques de la narration historique. Les détails de ces résultats sont classés dans une grille que nous avons élaborée personnellement pour les besoins de cette recherche (tableau 2 voir partie annexe). La première lecture des récits du manuel nous a poussé à émettre des réserves quant au respect du schéma narratif auquel doivent obéir les récits historiques. Pour vérifier cela nous avons procédé à la séquentialisation des mêmes récits à savoir, p.15 p.35 p.50, pour étudier le degré du respect des étapes du schéma narratif. De manière générale, les résultats montrent un respect du schéma narratif spécifique à la narration historique (tableau 3 ;voir partie annexe).

Les détails des résultats sont classés dans une grille confectionnée pour les besoins de cette recherche (tableau 2,3 voir partie annexe)

3.5. Les caractères de la manifestation de l'esprit critique.

La manifestation de l'esprit critique exige de l'apprenant la mise en œuvre des attitudes et des processus cognitifs explicités dans le chapitre 2. Dans sa vidéo « *Former l'esprit critique des élèves* » (transcription voir partie annexe), Grondeux (2021) démontre l'enchaînement et la complémentarité des attitudes ainsi que les actions qui se réalisent afin de permettre à l'apprenant d'émettre un jugement sur une nouvelle connaissance, un événement ou un sujet d'histoire ou d'actualité. Grondeux définit les attitudes suivantes: la curiosité, la lucidité, la modestie, l'autonomie, et l'écoute d'une part. D'une autre part, il encadre les processus cognitifs et les actions mentales comme suit: s'informer, évaluer l'information, distinguer les faits et les

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

interprétations, évaluer les interprétations et enfin confronter les interprétations. Les éléments ainsi explicités par Grondeux nous orientent vers des pistes d'analyse qui permettent de savoir si les informations présentées suscitent la manifestation de l'esprit critique ou non.

La curiosité, la lucidité et la modestie ensemble, telles que les a rassemblées l'auteur, stipulent qu'il y ait plusieurs sources d'informations, différentes informations en soi et différentes interprétations de ces informations. Dans ces textes, l'interprétation des informations est considérée au niveau du commentaire de l'autre. Ce qui se traduit dans notre cas d'étude « *Documents d'Histoire* » dans une diversification des événements historiques, une diversification des auteurs (nationalité, spécialité, époque) pour le même événement ou pour un autre ainsi que la diversification de supports : récit, poème, support iconique, support multimédia ainsi que les différents commentaires que font les différents auteurs. L'autonomie et l'écoute stipulent qu'il y ait une ouverture sur le monde qui nous entoure et d'être à l'écoute de l'autre et essayer de comprendre sa culture, son histoire, son point de vue sans pour autant s'effacer et abandonner ses propres idées et principes. Ces facultés prédisposent l'apprenant à exercer sa citoyenneté algérienne et universelle à la fois.

En plus d'une analyse des messages véhiculés par les textes, l'analyse du discours nécessite une analyse pragmatique de « *la grammaire textuelle* » dite « *faits de langue* ». Selon Amossy (2008): « *une situation de communication où le locuteur présente son point de vue dans la langue naturelle avec toutes ses ressources, qui comprennent aussi bien l'usage des connecteurs ou des déictiques que la présupposition et l'implicite, les marques de stéréotypie, l'ambiguïté, la polysémie, la métaphore, la répétition, le rythme* » (Amossy, 2008, paragr.14) Partons du principe que s'exprimer dans une langue c'est s'exprimer avec cette langue ce qui sous-entend son matériel linguistique. Par ailleurs en prenant compte de l'explication d'Amossy de la tâche du locuteur qui exprime son point de vue, nous déduisons que ce dernier doit utiliser un matériel linguistique spécifique au discours à savoir : « *déictiques* » la focalisation du narrateur, l'implicite, l'ambiguïté, la polysémie, la métaphore, la répétition, le rythme. Ces faits de langue se mettent en œuvre lors de l'application des

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

processus cognitifs cités par Grondeux à savoir : s'informer, évaluer l'information, distinguer les faits et les interprétations, évaluer les interprétations, confronter les interprétations. À partir de ces critères nous avons dressé une grille personnelle (tableau 4 voir partie annexe). Dans la perspective d'analyser la manifestation de l'esprit critique par le biais de la narration historique proposée dans le manuel de terminale, nous avons opté pour l'analyse de deux supports sur les quatre textes proposés dans la 3^{ème} séquence sachant que le compte-rendu critique est réservé à la filière « *Langues Etrangères* ». Notre préférence tend vers les textes des historiens algériens M. Kaddache et M. Yousfi respectivement : p.50 et p.45 du manuel. Les caractéristiques relevées dans chacun des deux textes ont été classées dans une grille personnelle (Tableau 4 voir partie annexe).

3.6. Le programme de français en classe de terminale

Le programme de la classe de terminale est la suite et l'aboutissement du cursus du cycle secondaire. La progression annuelle septembre 2020 adressée par le ministère de l'éducation renferme le programme qui doit être appliqué pour les classes de terminale en détail. (Voir partie annexe)

3.6.1. Profil d'entrée en 3^{ème}A.S.

L'apprenant est capable de :

- Comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;

- Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudiés en 2^{ème} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

3.6.2. Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral d'une vingtaine de lignes (deux cent mots) relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

situation d'énonciation et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité). (Cf. programme 3ème A.S. page 05, édition février 2006)

3.6.3. Les compétences à installer et les objectifs d'apprentissage

Pour les besoins de notre travail, nous n'allons pas prendre en compte les ressources pour le domaine de l'oral dans le manuel scolaire de terminale. Nous nous contentons de présenter seulement les compétences et les objectifs correspondant au domaine de l'écrit pour la séquence 3. (Progression projet1, voir partie annexe)

Tableau 7 : Compétences et objectifs d'apprentissage de l'écrit historique en classe de terminale.

Compréhension de l'écrit	
Compétences à installer	objectifs d'apprentissage
Comprendre et interpréter des textes exposant des faits d'histoire pour les restituer sous forme de comptes rendus et en saisir l'enjeu.	<ol style="list-style-type: none">1. Savoir se positionner en tant que lecteur ;2. Anticiper le sens d'un texte ;3. Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte ;4. Élaborer des Significations ;5. Réagir face à un discours.
Production de l'écrit	
Compétences à installer	objectifs d'apprentissage
- Produire des textes pour exposer des faits d'histoire en tenant compte des contraintes de la situation de communication et en manifestant son esprit critique.	<ol style="list-style-type: none">1. Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu ;2. Organiser sa production ;3. Utiliser la langue d'une façon appropriée ;4. Réviser son écrit.

3.7. Analyse du manuel scolaire de classe de terminale

3.7.1. Présentation du manuel scolaire : Le cadre légal

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

Le manuel scolaire de terminale concerné par notre étude est celui :

Homologué par La commission d'approbation et légalisation de l'institut national de la recherche pédagogique, sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale selon le décret n°950/P.P. / 09 daté du 27 juin 2009.

Conformément à l'arrêté ministériel n°38 du 26/11/2009

Dépôt légal 106 – 2007 ; ISBN 978 – 9947 – 20 – 508 – 2 ; M.S. 1301/07

2019 – 2020 ; Éditions Office Nationale des Publications Scolaires

Les auteurs: Fethi MAHBOUBI (Inspecteur de l'Education et de la Formation)

Mohamed REKKAB (I.E.E.M.) et Azzedine ALLAOUI (I.E.E.M.)

3.7.2. Paramètres techniques :

- L'aspect physique :

- Format : Parallélépipède ;
- Dimensions : Longueur : 23.50 cm X largeur : 16.50 cm X épaisseur 1.20 cm ;
- Poids : 440 grammes ;
- Qualité de papier : Papier blanc neige de bonne qualité ;
- Couverture : Papier fort sans reliure, feuilles assemblées par de la colle ;
- Nombre de page : 240 pages ;
- Prix : 250 DA ;

- L'aspect visuel :

- Couverture : bleue et orange, couleurs motivantes poussant à l'espoir avec des illustrations relatives à la guerre, une femme aux habits traditionnels, une image de solidarité et un buste romain ;

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

- 1^{ère} page du projet : feuille papier russe marron sur fond bleu où est mentionné l'intitulé du projet ;
- Couleurs : des couleurs foncées pour marquer les gros titres, les sous-titres, les rubriques,
- Impression : Encre noire bien lisible, écriture Times New Roman, caractère 12 ;
- Illustrations : 11 photos dont un portrait en couleur de Kateb Yacine P39 ; des photos de la période de l'occupation française en Algérie en noir et blanc P 16 ; 54 ; 55 ; 60 ; deux objets des temps modernes : un ordinateur P 9 et la coupe du monde P8 ; buste romain P 21 ; document scientifique antique écrit en arabe P 26 ; un bateau de la période Ottomane P 44 ; illustration de Bédouins P49. (Prise en compte du 1^{er} projet)

3.7.3. Les contenus pédagogiques :

Le manuel scolaire est destiné aux apprenants de 3^{ème} année secondaire (toutes les filières). Il contient quatre projets didactiques dont le quatrième « *Rédiger une nouvelle fantastique* » est réservé aux filières Lettres et Philosophie ainsi que Langues Etrangères. Les contenus sont traduits en projets d'étude à savoir : Textes et documents d'Histoire pour le projet 01, Le débat d'idées pour le projet 02, L'appel : projet 03, et enfin La nouvelle fantastique pour le projet 04. Notre présente étude analytique se limite au Projet 1 :

Objet d'étude : Textes et documents d'Histoire ;

La visée communicative : Exposer pour manifester son esprit critique ;

Intitulé : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Les séquences :

- Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire. (de la page 8 à la page 26)

Chapitre III : Méthodologie de l'analyse du manuel

- Séquence 2 : Introduire un témoignage dans fait d'histoire. (de la page 27 à la page 44)
- Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire. (de la page 45 à la page 60)

Points de langue : de la page 61 à la page 64 ;

Une technique d'expression : La synthèse de documents de la page 65 à la page 74 ;

Conclusion partielle

Le manuel scolaire est un outil d'apprentissage important mis à la disposition des enseignants et des apprenants à la fois. Il dépasse la dimension de l'ouvrage plein de ressources car il doit répondre à l'idéologie éducative du pays qui s'écarte peu de sa politique. En Algérie, le manuel de français de terminale édité en 2007 obéit à la dernière réforme scolaire en date. L'enjeu que comporte l'objet d'étude du projet 1 « *Textes et documents d'Histoire* » ainsi que l'enseignement/apprentissage de l'esprit critique en ce contexte mondial précis, nous pousse à réaliser une étude analytique qualitative approfondie de ses contenus qui dépasse sa forme et son prix ainsi que ses concepteurs. La méthodologie que nous avons tracée contient un nombre de critères susceptibles de nous éclairer sur la corrélation des supports proposés avec les critères techniques et pédagogiques d'un manuel scolaire, la concordance avec les programmes, compétences et objectifs tracés par la tutelle, les critères des récits historiques et enfin les critères de la manifestation de l'esprit critique. Les résultats obtenus de ces analyses effectuées sur différents supports selon les besoins sont classés dans des grilles personnellement élaborées afin d'être amplement analysés dans le chapitre suivant.

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

Introduction partielle

Après avoir étudié ce qu'est la narration historique et ce qu'est l'esprit critique dans le premier et le deuxième chapitres, ainsi qu'après avoir analysé les contenus du manuel scolaire de classe de 3^{ème} A.S., nous entreprenons dans ce chapitre une analyse plus vaste en intégrant les spécificités de chacun des trois éléments sus-cités, mis en œuvre pour l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de terminale. En premier lieu, nous définissons les critères correspondant aux caractéristiques de la narration historique. En deuxième lieu, nous mettons en exergue les paramètres caractérisant la manifestation de l'esprit critique. En dernier lieu, nous soumettons les supports proposés par le manuel scolaire aux critères prédéfinis afin de vérifier leur concordance.

4.1. Résultats et interprétations

4.1.1. Paramètres pédagogiques :

Dans l'analyse des supports proposés par le manuel scolaire, nous prenons en compte tous les textes proposés sans exception dans le projet 1. Ils s'avèrent être au nombre de vingt-quatre. Nous les avons répertoriés dans une grille personnelle (Tableau 1 : répertoire des textes proposés par le manuel, voir partie annexes) afin de les analyser en fonctions des paramètres pédagogiques cités dans le chapitre 3 :

- **Les auteurs** : Les inspecteurs, concepteurs du manuel scolaire ont proposé des textes d'auteurs algériens (6/10 soit 60%) et d'autres français (4/10 soit 40%). Quatre des textes proposés sont sans auteur, ce qui ne permet pas de confirmer l'authenticité du support. Or, la probation d'un récit historique exige la présence du nom d'un historien ou d'un historiographe ainsi que de la source complète afin de permettre de le confronter à d'autres supports traitant du même événement historique, dans la perspective de manifester sa pensée critique. Neuf textes sont écrits par l'historien algérien Mahfoud Kaddache (soit 37%), extraits de trois œuvres différentes dont quatre de son œuvre « *Et l'Algérie se libéra, Edif 2000* ». Trois textes sont proposés

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

par M. Yousfi, un historien algérien extrait d'une seule de ses œuvres « *L'Algérie en marche* » des éditions ENAL, 1985. Un texte pour chacun des deux historiens français : Dominique Sourdel et Jean Meyer. Deux poèmes sont également proposés, écrits par les écrivains Kateb Yacine et M. Benbrahim. Aussi le manuel propose un texte de la linguiste algérienne Khaoula Taleb Ibrahime et un texte du politicien Reda Malek. Enfin, le manuel propose un texte écrit par l'écrivain et journaliste français Didier Daeninckx et un autre écrit par le chirurgien, J Hamburger « *La main* ». En comptabilisant les 24 textes proposés, seuls quatre sont rédigés par des historiens ce qui est peu par rapport à l'objet d'étude.

- **La nature des supports** : Tout d'abord, dans la première séquence, seuls 22% soit (2/9) des supports obéissent au genre correspondant à l'objet d'étude. En effet, ces deux textes évoquent des faits historiques authentiques, extraits d'œuvres connues et rédigés par un historien algérien. Dans cette séquence, trois listes de dates accompagnées d'événements sont proposés pour l'activité de compréhension de l'écrit. Or ces derniers ne répondent pas aux objectifs de la progression ni à l'intitulé du projet encore moins sur le plan discursif. Par ailleurs, la séquence 2 contient quatre supports historiques sur les six proposés soit 66%. Parmi ces supports, seulement 3 sont des récits historiques témoignages, ce qui correspond à l'intitulé de la séquence « Introduire un témoignage dans un fait d'histoire ». Le premier support proposé est un témoignage extrait d'un roman autobiographique, raconté à la première personne du singulier : « *Delphine pour mémoire* » P. 27-28 écrit par Didier Daeninckx. L'auteur raconte son enfance en Algérie en période de guerre. La focalisation du narrateur est dite « interne » et ce en se référant aux travaux de G. Genette (2007) cité par Baroni (2017). Daeninckx nous raconte ce qu'il voit et ce qu'il ressent dans ce paysage de guerre. Le deuxième texte proposé à la page 30 portant le titre « *8 mai 1945* » est classé dans la séquence des témoignages alors qu'il n'y a pas d'emploi de pronoms « *je, nous* » relatifs à la présence d'un narrateur. L'auteur est omniscient et la focalisation du narrateur se réduit à zéro en dépit de la présence d'un petit passage introduit comme témoignage attribué au combattant F. Abbas. Les deux textes restants proposés à la page 33 et 35 obéissent aux critères du témoignage, à savoir l'emploi du

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

pronom « *nous* » et la citation du nom des témoins : Salem Boubaker et une ancienne détenue qui relate le calvaire et les souffrances psychologiques qu'elle a endurés ainsi que ses compatriotes dans les camps. À la fin de la séquence 2, un texte informatif sur la traite des nègres et l'esclavage rédigé par l'historien J. Mayer est proposé comme une *évaluation formative* p. 43. Or, nous trouvons que ce choix ne répond pas à l'objet d'étude de la séquence et de ce fait ne peut pas être employé pour en vérifier les acquis. Le même choix inadéquat a été relevé dans l'évaluation formative de la séquence une, page 25.

En ce qui concerne la séquence 3, les concepteurs proposent des supports au nombre de neuf qui relatent des « *faits historiques* » tout en les commentant. Cette fois-ci l'intitulé de la séquence « *Analyser et commenter un fait d'histoire* » est respecté dans son intégralité. En effet, les concepteurs présentent des récits historiques écrits par les historiens algériens M. Kaddache et M. Yousfi (respectivement cinq et deux textes) où ils expriment leurs points de vue sur les événements relatés. Tout compte fait, le projet 1 comporte seulement 14 récits historiques sur les 24 proposés soit 58%

- **La typologie des textes :** En se référant aux types de supports proposés dans les trois séquences, il en ressort que sept support son du type narratif soit 29%. Les textes à types : informatif, narratif informatif et narratif et argumentaire représentent respectivement 21% des supports. Quant au type narratif commentatif, il n'est présent que dans un seul texte « *Une guerre sans merci* » p.45. En somme, parmi les 24 supports proposés, nous notons seulement 18 soit 75% des textes qui respectent l'intention communicative.

- **La thématique :** Hormis les textes p. 6, p. 8, p. 9 traitant un thème scientifique, la majorité des thèmes relatent des faits historiques relatifs à la période coloniale ainsi qu'à la guerre de libération algérienne « *La petite histoire de la grande Histoire* ». À travers ces écrits, les auteurs évoquent le rôle crucial des hommes et des femmes algériennes avant et pendant la guerre de libération et leurs souffrances, en rapportant par fois des témoignages poignants. Ils relatent ainsi des événements, qui

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

appartiennent à la mémoire algérienne collective. Toutefois il est à signaler que deux textes traitent des événements de la grande Histoire « *Les arabes et les mathématiques* » p. 25 et « *La conquête islamique* » p.12.

- **Les démarches et les techniques :** À travers les activités proposées en « *Lecture analytique* » qui accompagne les supports de la compréhension de l'écrit, la démarche appliquée par les auteurs du manuel est une démarche active « *méthode inductive* ». Ces activités invitent les apprenants à s'interroger pour découvrir, par l'explicite ou l'implicite dans les supports écrits présentés, la réalité des faits pour construire leur propre représentation de la réalité historique. Par-là, les auteurs mettent en œuvre la théorie du « *constructivisme* » et la « *méthode maïeutique* » en visant à ce que apprenants développent des stratégies cognitives en manifestant leur esprit critique pour construire leur propre savoir (notion explicitée dans le deuxième chapitre).

- **L'approche pédagogique appliquée :** Les enseignements sont présentés sous forme de projets au nombre de quatre. En effet, les auteurs optent pour la mise en œuvre de la théorie du *socioconstructivisme* en présentant des activités pédagogiques à réaliser en groupes, *travail collaboratif*. Ils proposent, alors, « *des feuilles de route* » (Projet 1 : p.24 ; p.42 ; p.58) pour accompagner les apprenants dans la réalisation du produit de socialisation « *Brochure contenant des documents synthétisés informant traitant d'un événement historique* » pour enrichir la bibliothèque du lycée.

4.1.2. Paramètres de concordance avec les recommandations du programme :

Afin de vérifier la concordance des supports contenus dans le manuel par rapport aux recommandations du programme, nous choisissons d'analyser le support p.50 ainsi que les activités qui l'accompagnent. Ce choix est justifié par le fait que ce texte est proposé en activité de compréhension de l'écrit dans la séquence 3 dont l'intitulé est « *Analyser et commenter un fait d'histoire* » et écrit par un historien algérien. Notre analyse consiste à vérifier la pertinence des activités de compréhension et leur degré de corrélation avec les compétences et les objectifs assignés par le programme.

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

Tableau 6 : La concordance des activités de compréhension avec les compétences et les objectifs du programme.

les activités de compréhension	Les objectifs
- Observez le texte et les références. Quelle(s) hypothèses de sens suggèrent-ils ?	- Anticiper le sens d'un texte
- Qui narre dans le ce texte ? - Se manifeste-t-il explicitement ?	- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Quelle date l'auteur cite-t-il dans ce texte ? - De quelle année s'agit-il ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.	- Séquentialiser le texte écrit pour retrouver les grandes unités de sens.
- Qu'elle est l'étendue géographique concernée ?	- Séquentialiser le texte écrit pour retrouver les grandes unités de sens.
Que représente le 8 mai 1945 dans le monde ? En Algérie ?	- Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.
- Que veut nous dire l'auteur en mettant en relation les événements qui ont eu lieu en Algérie et dans le monde à la même période ?	- Détection de la dimension argumentative du document d'histoire.
- « Leur souhait était d'accéder au rang des peuples libres. » (Fin du 1 ^{er} §) Expliquez pourquoi ?	- Découvrir l'enjeu discursif.
- Quelles relations logiques existe-t-il entre les trois dernières phrases du 1 ^{er} paragraphe ?	- Interprétation et analyse critique des commentaires du scripteur.
- Retrouvez dans le 2 ^{ème} paragraphe une relation de cause à effet.	- Identification dans le support des procédés grammaticaux.
- Quelle est la visée communicative de l'auteur ?	- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

- **Les compétences visées et Les objectifs d'apprentissage** : À partir du tableau ci-dessus et suite à la lecture des activités de compréhension accompagnant les supports nous déduisons que ces derniers répondent aux objectifs figurant dans la progression proposée par le ministère (septembre 2020).

- **Le contexte socio-culturel** : Conformément aux finalités de la législation scolaire de construire un citoyen connaisseur de son histoire et fier de son appartenance et de son identité nationale algérienne, ainsi que d'en faire un citoyen ouvert sur le monde par l'acquisition d'une ou de plusieurs langues étrangères, le manuel scolaire de terminale offre une multitude de textes historiques sur la guerre de libération sur des événements qu'il a déjà vus en cours d'histoire. Mais qu'il aborde cette fois-ci dans une autre discipline, cours de langue française (voir annexes : Journal officiel, pp. 7-8)

4.1.3. Les critères de la narration historique

Après une lecture détaillée des trois textes (voir tableau1 annexe), nous sommes arrivés aux résultats suivants :

Les personnages : Dans les trois récits les personnages sont des personnalités réelles, connues du passé historique appartenant à la période coloniale algérienne. Ils sont soit des :

- Personnages individuels tels que : les détenues algériennes correspondants aux initiales L... belle nomade, T... chanteuse patriotique, H ... une vieille boiteuse, Bouchkara (un homme à la cagoule) les paras, l'adjudant et le sergent p. 35, ou des hommes politiques comme Mussolini et d'Hitler p. 50.
- Personnages collectifs ou groupes sociaux, notamment le peuplement européen, la civilisation musulmane, civilisation française, indigènes, citoyens français p.15, les américains, les algériens, les meilleurs fils de l'Algérie et Wehrmacht (force armée du III^e Reich).

Les lieux : Les supports invoquent des lieux réels existants en Algérie, en France ou en Europe. Les lieux sont cités par leur nom qui n'a pas changé à travers le temps tels : la Métropole ; Paris ; Alsace-Lorraine, Provence, Nord-Est de France, nord de la

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

Méditerranée P. 15, Europe, Asie, Hiroshima, Nagasaki, le Rhin P.35-36 ou Alger, Al Biar, Sidi Fredj P. 50. Nous notant aussi d'anciens noms de lieu tel que la Redoute actuellement nommée El Mouradia. Des lieux symboliques aussi font leur apparition dans les textes comme « le camp » ou encore « les camps noirs » en référence aux lieux d'emprisonnement et de torture pendant l'occupation française en Algérie.

La chronologie : Les événements présentés dans les trois récits appartiennent à deux temporalités différentes :

- Statique : Le récit « *Femmes algériennes dans les camps* » est marqué par l'absence de connecteurs chronologiques ou temporels. Il relate un événement unique sans succession chronologique d'où l'emploi de l'imparfait d'habitude. Le récit rapporte le témoignage d'une détenue qui raconte les événements d'une journée de leur vie en détention.
- Dynamique : Les deux autres récits relatent des événements qui se déroulent dans une période qui s'étale dans le temps. Les auteurs emploient des connecteurs chronologiques : en janvier 1840, à l'approche du 8 mai, depuis 115 ans et citent des dates précises : 1840, 1842, 1846, 1870.

L'anachronisme : Aucune erreur chronologique n'a été détectée dans les trois supports analysés. Ce qui compte pour point positif car les récits historiques ne tolèrent pas les anachronismes.

Le réalisme : Les trois récits analysés s'inscrivent dans les stations historiques réelles qui confortent la réalité des événements relatés et réduit la fictionnalisation des récits. Nous notons à la p.15 : L'intrusion du peuplement européen minoritaire en Algérie. La dynamique des populations fait que cette minorité gagne du terrain par rapport à une majorité indigène et finit par la considération de la supériorité de la civilisation française au détriment d'une infériorité *indigène* dans le cadre du mouvement migratoire de l'époque. Quant au texte p.35, ils évoquent l'existence des camps d'emprisonnement et de torture abritant des résistants algériens, ainsi que l'action des forces françaises qui essayaient de les faire avouer. Dans le texte P.50, un ensemble d'événements est relaté à savoir : la victoire du front d'Europe, la défaite des positions

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

allemandes, l'encerclement de l'Asie, la reddition de l'Italie, la pendaison de Mussolini, le suicide d'Hitler et le lâchage des bombes de Nagasaki et d'Hiroshima.

4.1.4. L'application du schéma narratif.

Le récit historique comme cela a été explicité dans le premier chapitre, n'est pas une narration ordinaire qui obéit au schéma narratif dans son intégralité. Certaines étapes peuvent être occultées en apparence mais le lecteur les déduit à partir de ses connaissances de l'Histoire. Dans cette analyse nous maintenons le même échantillon à savoir les supports p. 15, p. 35 et p. 50. Les résultats sont classés dans une grille personnelle (voir tableau 3 partie annexes).

Après l'analyse du texte « *Femmes algériennes dans les camps* » p. 35, la première lecture donne l'impression que le récit ne présente pas de situation finale à l'avènement de « Bouchkara » au camp. Cependant, en partant du principe que le récit historique peut-être séquentiel dans l'objectif de rapporter un fait historique, il s'avère que l'historien en rapportant ce témoignage voulait montrer les différentes relations humaines qui se créent dans les camps. Dans la situation initiale, l'auteur relate la relation entre les détenues elles-mêmes dans les camps qui essaient de se soutenir et de créer un semblant de vie dans un milieu hostile. Dans le déroulement des événements, il raconte un événement, qui procure de la terreur parmi les détenues, celui de l'avènement de « Bouchkara ». Cette intrusion inattendue et indésirable provoque des émotions de peur et de compassion à la fois. À la fin du récit, l'auteur dévoile une autre nature de relation, celle qui se lie entre les détenues et leurs gardiens, qu'elles considèrent séparément de gardiens et de tortionnaires, et entre les gardiens eux-mêmes.

Quant au récit p. 15, l'auteur d'entrée de jeu révèle l'élément qui entraîna l'installation d'une société française en Algérie, en l'occurrence l'intrusion d'une population européenne qui n'a cessé de croître à travers le temps entre 1840 et 1870. Même si l'auteur ne mentionne pas de circonstances qui rapportent la situation initiale de ce récit, le lecteur peut les comprendre en les inférant de l'Histoire de la colonisation de l'Algérie.

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

L'analyse du troisième récit « *L'espoir des peuples colonisés* » p.50 révèle que l'auteur informe sur les événements entraînant la victoire des alliés en Europe. Toutefois, nous constatons l'absence d'une situation initiale, d'un dénouement et d'une situation finale. L'auteur se contente de citer les différentes causes de la fin de la deuxième guerre mondiale comme péripétie du schéma narratif de ce récit. À l'instar des autres nations ayant participé au conflit, les algériens proclament leur indépendance.

4.1.5. Les caractères de la manifestation de l'esprit critique.

En se basant sur les travaux de Grondeux (2021) sur les attitudes et les processus cognitifs qui se mettent en œuvre lors de la manifestation de l'esprit critique, nous avons dressé une grille (tableau 5 voir partie annexes) où nous analysons la possibilité d'appliquer les attitudes et les processus sur deux supports du manuel scolaire. De cette étude, il en ressort que :

-Les attitudes :

La curiosité, la lucidité ainsi que la modestie sont réalisables avec les deux supports analysés, car ils relatent des événements assez connus par l'apprenant qui possède des connaissances préalables sur son Histoire nationale, notions apprises en cours d'histoire en langue arabe de scolarisation. Les supports comportent par ailleurs un large éventail d'informations que l'apprenant peut ne pas connaître de ce fait et sera contraint d'admettre la complexité de l'Histoire. Cependant, les deux attitudes, l'autonomie et l'écoute semblent freiner l'apprenant dans l'accomplissement de la manifestation de son point de vue car les textes présentent une vision unique et uniformiste si bien que l'apprenant n'est pas en mesure d'exprimer, en toute autonomie, un jugement personnel sur des événements passés. Il n'arrive pas à construire sa propre connaissance pour réfléchir par lui-même étant donné que le manuel scolaire ne lui offre pas une panoplie de supports lui permettant de manifester son autonomie de réflexion comme le stipule Grondeux. La restriction des thèmes et des auteurs sur le même événement le prive d'une culture qui pourrait lui permettre d'interagir avec autrui dans le cadre d'un débat installé autour d'un thème autre que la

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

guerre d'Algérie. Cette vision univoque de l'Histoire ne permet pas une écoute plurielle sur un même événement historique.

Si nous nous référons aux finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE qui stipulent la formation d'un citoyen ouvert sur le monde, un citoyen universel ayant des notions sur l'histoire du monde capable de communiquer avec autrui et de manifester sa pensée critique, le manuel, encore une fois, propose uniquement des supports en relation avec la période coloniale française en Algérie ce qui confronte l'apprenant à une restriction idéologique. De par la dimension socio-culturelle du manuel et par l'idéologie politique dont parle Pierre Ansart cité plus haut, le législateur et les concepteurs du manuel semblent être en paradoxe.

-Les processus cognitifs :

Partons de ce qui a été explicité dans le chapitre 2, nous avançons l'idée que l'apprenant n'est pas en mesure de *s'informer* sur un thème historique en langue étrangère en un temps restreint vu que la durée de la séance de la compréhension de l'écrit est de deux heures. D'autant plus que les textes présentés dans le manuel sont en majorité trop longs. En ce qui concerne la référence des textes proposés, 19 des 24 textes proposés soit 79% sont de sources authentiques ce qui est en adéquation avec les critères de Grondeux qui impose l'authenticité et la fiabilité de la source de l'information pour pouvoir la considérer comme une réelle information ou connaissance. Un autre paramètre s'impose celui de la distinction entre les faits historiques et les interprétations des auteurs, nous remarquons que l'apprenant algérien ne maîtrise pas suffisamment les compétences linguistiques du FLE qui lui permettent de repérer les faits de langue investis par l'auteur et de les distinguer des événements proprement dits. Car ces activités ne sont programmées qu'en classe de terminale et ce qui se fait en classe de 2 A.S. n'est qu'une initiation qui ne dote pas l'apprenant de compétences suffisamment nécessaires à repérer dans un texte ces structures linguistiques. En effet, d'après Grondeux, une fois que l'apprenant ait distingué les faits des points de vue des auteurs, il doit les évaluer par rapport à ses connaissances antérieures chose que l'apprenant algérien n'arrive pas à établir du moment que ses

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

capacités linguistiques et langagières sont limitées. Le dernier critère qui permet à l'apprenant de manifester son esprit critique sur un thème donné est celui de la confrontation des points de vues de différents auteurs traitant du même thème semble être irréalisable pour plusieurs raisons. Du moment que l'apprenant est incapable de distinguer les faits des interprétations pour ensuite les évaluer il n'est pas en mesure, en toute logique, de confronter ces interprétations d'autant plus que le manuel scolaire de terminale ne propose pas plusieurs supports de différentes sources abordant le même thème. Ce fait est à vérifier en tant que perspective de travail à cette recherche.

-Les faits de langue investis :

Pour accomplir à bien sa manifestation critique, l'apprenant doit se doter d'une compétence linguistique acquise durant son apprentissage d'abord en deuxième année secondaire comme initiation en projet II séquence 2 : « le plaidoyer et le réquisitoire ». Et par la suite en troisième année comme prérequis sur lequel l'apprenant se base pour développer son analyse. L'un des objectifs proposés dans la progression annuelle de français en activité de compréhension de l'écrit est d'identifier et d'étudier des faits de langue en rapport avec la visée de l'énonciateur. Il s'agit de relever les indices de subjectivité : *marques de la personne, les péjoratifs/les mélioratifs, les modalisateurs, les types de discours*, les procédés linguistiques et stylistiques qui permettent à l'apprenant de dégager l'opinion exprimée implicitement par l'auteur vis-à-vis du thème abordé et les arguments employé à cet effet. À ce titre, l'apprenant se voit confronter à deux niveaux de difficultés, celui de la langue et celui de la grammaire, lesquels doivent être considérés comme des points d'enseignement dans le cadre de la didactique de la narration historique.

Nous avons analysé les deux supports, à savoir : « *Une guerre sans merci* », M. Kaddache page 45 et « *L'espoir des peuples colonisés* », M.Yousfi page 50 et nous sommes arrivées aux résultats suivants : Les deux textes contiennent effectivement des faits de langue que nous avons résumés en deux sous titres : les procédés linguistiques et les procédés stylistiques (tableau 4 voir annexes). Le texte de Yousfi (p.50) est court avec un emploi de procédés linguistiques clair et accessible aux apprenants qui

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

peuvent les repérer facilement comme l'usage d'un vocabulaire de valorisation : « gloire et butin, sacré », d'un vocabulaire de dévalorisation : « louche, malhonnête, inexpiable, sans loi, barbare ». La progression est à thème éclaté puisque l'auteur évoque au début du texte les causes de la fin de la deuxième guerre mondiale en Europe et en Asie en employant des phrases nominales et verbales courtes avec un lexique facile, accessible à tous les apprenants qui peuvent les repérer aisément. Nous notons par ailleurs, la présence de phrases complexes « *les meilleurs fils de l'Algérie avaient été acheminé vers l'Europe pour mourir sur les bords du Rhin* » exprimant le but que l'auteur a usé pour montrer l'intention malveillante à vouloir se débarrasser du peuple algérien. Dans un deuxième temps, le locuteur rappelle la participation des algériens à la deuxième guerre mondiale et le sort qu'ils ont subi après la date du 8 mai. À ce niveau, l'apprenant algérien est dans la capacité d'identifier et de distinguer entre les événements et les arguments avancés en s'appuyant sur ses acquis antécédents interdisciplinaires. Yousfi introduit son point de vue sur les accords établis entre l'État français et le peuple algérien en attirant l'attention sur l'acte de non-respect des promesses avancées par la France. Pour cela, il emploie l'adverbe « *une fois de plus* » que l'apprenant n'ayant pas un niveau satisfaisant en langue ne sera pas en mesure d'identifier la nature et de comprendre la valeur de l'adverbe pour émettre des interprétations significatives. Aussi, l'auteur a employé la question rhétorique « *leur espoir était-il à la mesure de leur contribution au conflit* » dont la valeur n'est pas de chercher la réponse mais d'interpeler le lecteur et l'inciter à réfléchir sur l'idée avancée. Le niveau de difficulté se remarque nettement lorsque le professeur demande à ses apprenants de repérer également, les procédés stylistiques. Ces derniers ne peuvent se limiter aux figures de styles et englobent également d'autres paramètres à savoir les modes verbaux, les temps verbaux de l'indicatif, les niveaux de langue, le type de vocabulaire : Les connotations (sens subjectif d'un mot qui renvoie à quelque chose de symbolique.), les types de phrases, les formes de phrases et la syntaxe. Ces procédés demandent une bonne maîtrise de la langue (FLE) et de la grammaire chose qui semble être un obstacle pour les apprenants puisque ces procédés sont enseignés au cycle moyen et qui sont censés être acquis et réinvestis au cycle secondaire. Donc, et face à cette difficulté, l'enseignant doit recourir à des activités de remédiation pour

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

débloquer la situation et permettre à ses apprenants de réaliser sa tâche car sans ces activités les apprenants ne peuvent repérer l'effet produit par l'auteur et par conséquent ne parviennent pas à comprendre l'enjeu discursif.

Le texte de Kaddache p.45, dont le titre est « *Une guerre sans merci* », apporte des significations précises sur le caractère de l'occupant français. Nous notons que ce texte est long d'où la présence de plusieurs événements cités où l'auteur a suivi une progression thématique éclatée. Il évoque dans un premier temps les causes directes et indirectes de la conquête française en Algérie. Ces informations sont présentées par l'emploi de la ponctuation grammaticale (deux points, point-virgule, la virgule et le point) à valeur syntaxique qui marque *les rapports logiques* qui existent entre les phrases et traduit les *nuances de la pensée, partage le sens global* mais tout en gardant le lien sémantique entre les idées dans un autre temps. En ce qui concerne les procédés linguistiques, Kaddache a utilisé des verbes d'action : « *frapper, s'attacher, attaquer, tuer, égorger, enflammer, tirer* » pour montrer les stratégies inhumaines et les actes sauvages commis par les responsables français contre les algériens civils. Aussi, l'auteur a usé d'un vocabulaire à la fois valorisant : « *gloire, butin et sacré* » et dévalorisant : « *louche, malhonnête, sans loi, barbare* ». Encore du point de vue syntaxique, l'apprenant doit relever la composition de phrases : phrase simple/complexe ou phrases longues, surtout dans le premier paragraphe du texte. Pour les procédés stylistiques, nous repérons l'emploi de figures de style comme la dramatisation par le pluriel : « *Nous brulons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes* », l'allégorie du feu : « *feu, enfer, brûlons, grille, brûler, enflammer* », gradation dans : « *la razzia dégénéra en dévastation* » où l'auteur révèle l'intention malveillante des généraux français à vouloir anéantir et exterminer les Arabes.

En somme, la grammaire textuelle est un outil indispensable à la réalisation de l'analyse critique. Notons que cette activité est réservée uniquement aux apprenants de classe de Langues Étrangères et pour la pratiquer, l'apprenant doit maîtriser un ensemble de compétences syntaxiques et langagières. Ces aptitudes existent chez ces apprenants mais à des degrés nuancés et c'est cela qui permet l'accomplissement ou

Chapitre IV : La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

non de cette activité ajoutons à cette difficulté les spécificités des textes proposés (à l'exemple du texte p.45).

Conclusion partielle

À travers ce chapitre nous avons établi une analyse qualitative des contenus du manuel à partir : des paramètres spécifiques à une analyse de manuel, des paramètres conçus à la lumière des travaux des spécialistes de l'esprit critique Grondeux et Amossy et des paramètres de la narration historique. Les résultats auxquels nous avons aboutis montrent qu'en dépit de la proposition de récits historiques d'historiens algériens et étrangers, ils restent toutefois insuffisants par rapport à l'ensemble des textes (9/24) et par rapport à authenticité des sources ainsi qu'à la limite de leur thématique. Concernant les paramètres inspirés des travaux de Grondeux, attitudes et processus cognitifs, seulement trois des attitudes : la curiosité, la lucidité et la modestie, semblent réalisables avec l'échantillonnage choisi. Quant aux processus cognitifs, ils semblent être plus difficiles à mettre en œuvre car ils dépendent les uns des autres. S'informer est une activité assez facile pour l'apprenant quand les supports et leur thématique s'y prêtent. Néanmoins, évaluer les informations contenues dans les supports constitue le premier obstacle à la réalisation de la suite des processus, distinguer les faits des interprétations, évaluer les interprétations et les confronter les unes aux autres. Pour les faits de langue, qui sont un segment indissociable de la manifestation de l'esprit critique, ils existent dans les récits proposés dans le manuel mais le problème qui se pose est l'incapacité des apprenants à les identifier et les interpréter étant donné qu'ils demandent un certain niveau de langue, en particulier les procédés stylistiques, qui n'est pas au même degré chez tous les apprenants (groupe classe hétérogène). Ces points de difficultés constituent les soubassements de cours et travaux dirigés à conduire en didactique de la narration historique.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'ambition de notre recherche était d'analyser le manuel scolaire de terminale du FLE en vigueur depuis une quatorzaine d'années en Algérie. Nous sommes partis d'un problème, d'antériorité et d'actualité à la fois, qui est la manifestation de l'esprit critique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de terminale. Nous nous demandions si les récits historiques proposés dans le manuel scolaire de terminale permettraient à l'apprenant de manifester son esprit critique ? La réponse à notre question de recherche exige la vérification de l'hypothèse suivante :

« Eu égard au double fait selon lequel les lycéens de terminale sont en fin de l'enseignement/apprentissage obligatoire d'une part, et d'autre part, au début de leur statut d'adultes, l Les récits historiques proposés dans le manuel scolaire de terminale en classe de FLE permettent à l'apprenant de manifester son esprit critique ».

Pour examiner notre hypothèse, nous avons opté pour une méthodologie d'analyse de manuel qui consiste en une approche analytique qualitative des contenus du manuel scolaire de terminale. Pour cela nous avons dressé six grilles personnelles : une conçue à la lumière des travaux d'experts en analyse de manuels, deux conçues à partir des caractéristiques de la narration historique explicités dans le premier chapitre, deux autres inspirées des éléments qui permettent la manifestation de l'esprit critique explicités dans notre partie théorique chapitre 2 et enfin une grille pour vérifier la concordance des activités de compréhension avec les objectifs assignés par la tutelle. Quant à la manifestation de l'esprit critique, nous avons suivi deux cheminements analytiques. Le premier consistait à vérifier la possibilité de la manifestation de l'esprit critiques de par la vérification des attitudes et des processus cognitifs, décrits par Grondeux, qui se mettent en œuvre et se nourrissent mutuellement pour rendre la pensée critique active. Le deuxième consistait à vérifier les faits de langue ou la grammaire pragmatique qui permet l'expression de la pensée critique à l'écrit. À la suite de l'analyse, de l'approche pédagogique, nous

Conclusion générale

avons remarqué que les enseignements présentés sous forme de projet répondent aux objectifs tracés par la tutelle. Du point de vue des contenus, les résultats démontrent que seuls 58% des supports proposés, soit neuf récits historiques, répondent aux caractéristiques de la narration historique ainsi qu'aux objectifs de la dernière progression ministérielle en date. En grande majorité, ces supports relatent des événements de la période coloniale française en Algérie.

Concernant la manifestation de son esprit critique, le premier cheminement d'analyse nous conduit à remarquer que l'accomplissement des attitudes et des processus cognitifs n'était pas aisé d'autant plus que leur accomplissement est complémentaire et qu'il exige des assises aussi bien pour l'apprenant que pour les supports. L'apprenant doit être à l'affût de l'information afin de développer une culture et être en mesure d'interagir avec autrui tout en gardant une réflexion autonome. Quant aux supports, leurs thématiques doivent être soit diversifiées soit identiques mais de différentes sources. Pour l'analyse de la grammaire textuelle, les résultats indiquent que la maîtrise du matériel linguistique est nécessaire à la réalisation de l'analyse critique des récits historiques et des informations qu'ils comportent.

Avec un regard critique sur l'ensemble des résultats nous pouvons présumer que la pénibilité qu'éprouvent les apprenants en classe de terminale à exprimer leur point de vue ne provient pas seulement de leur manque de maîtrise de la langue française. Elle réside également dans les contenus du manuel qui ne tiennent pas compte des facteurs favorisant la manifestation de l'esprit critique par le biais des récits historiques. Par conséquent, notre hypothèse qui stipule que les supports proposés par le manuel scolaire permettent aux apprenants de manifester leur esprit critique est nuancée, elle est ni confirmée dans sa totalité, ni catégoriquement infirmée. Car, tout d'abord, les récits historiques représentés dans le manuel sont de la même thématique et n'ouvrent donc pas les perspectives de l'universalité des thèmes aux apprenants or ce paramètre est une affinité de

Conclusion générale

l'enseignement/apprentissage du FLE ainsi qu'un critère très important pour la mise en œuvre de la manifestation de l'esprit critique. Ensuite, les attitudes de l'expression de son point de vue ne peuvent être satisfaites par les récits du manuel qui traitent chacun d'un thème différent, ce qui s'oppose à la diversification des sources pour comparer les informations et confronter les interprétations. Par ailleurs, nous pouvons annoncer que les processus cognitifs ne peuvent se réaliser car ils dépendent étroitement de l'accomplissement des attitudes et de la maîtrise de la grammaire textuelle dont l'apprentissage dépend fortement de l'enseignant en l'absence de cours et exercices corrigés proposés par le manuel à des fins de formations d'un apprenant autonome . À notre avis, l'ensemble des résultats des grilles analytiques des supports du manuel montrent une carence sur certains points. Toutefois, il nous est permis de noter la richesse des apprentissages linguistiques en lien avec la narration historique et qui contribuent à développer l'esprit critique des apprenants.

En dernier lieu, à la lumière des résultats obtenus, nous recommandons la révision du manuel scolaire en l'enrichissant de récits historiques d'historiens algériens et étrangers, en introduisant l'Histoire du monde sous forme de rubriques ; les mouvements libéraux d'Afrique, d'Asie ou d'Amérique-Latine, les personnalités historiques ayant œuvré pour la paix dans le monde car il n'y a pas que la guerre dans l'Histoire. Nous suggérons, également aux concepteurs, de donner plus d'importance aux activités de langue de même à emmener l'apprenant à identifier les points de vue des auteurs et exprimer leur propre point de vue en toute aisance.

La recherche dans ce thème nous a éclairés sur l'importance du développement de l'esprit critique, particulièrement, dans ce contexte de mondialisation et de flux incontrôlable d'informations. Nous nous disions qu'il serait intéressant de faire un travail de recherche avec les apprenants de terminale mais cette fois-ci avec des supports multimédias vu qu'ils sont confrontés quotidiennement aux informations et à l'intox de l'anglicisme news et aux fake news.

Bibliographie

Pages Web/Internet

- ABBOUD, A. (2019,15 septembre). *Présentation d'une grille d'analyse d'un manuel scolaire*, [en ligne]. [consulté le 02/06/2021] sur <<http://formation-des-formateurs-francais-com.over-blog.com>, >
- BARTHELEMY, S., BELLET, S., & POTTERS, Y. (2011). *Travailler une compétence*. [En ligne], [consulté le 20 mai 2021] sur < [http://ac-clérment.fr.Histoire-Géographie-éducation civique](http://ac-clérment.fr.Histoire-Géographie-éducation_civique) >
- BOURAHLA, A. (2019, juin). *Le surmoi*, Passeport santé, [consulté le 08/06/2021.] sur <<https://www.passeportsante.net/fr/psychologie/Fiche.aspx?doc=surmoi/>>
- CLAUDE, C. (2020,8 janvier). *Analyse de discours : définition générale, méthodologie et exemple*. Scribbr, [En ligne] [consulté le 28/05/2021] sur <<https://www.scribbr.fr/methodologie/analyse-de-discours/>>
- DAUTRY, R. (s. d. 20juillet). *C'est quoi ce fameux FLE ?* [En ligne] [consulté le 05/06/2021] sur <n <https://lecafedufle.fr/c'est-quoi-ce-fameux-fle/>>
- KANT, E. (s. d.). *La philosophie de Kant*. [En ligne], [consulté le 20-02-2021] sur < www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/kant.html >
- KERHOM, M. (2016, juillet). *Qu'est-ce que la pensée critique ? définition et critères* Diotime, 69 [en ligne] [consulté le 12-02-2021] sur <<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107499>>
- STRINGS, P. (s.d.). *Caractéristiques du récit historique*, [En ligne]. [Consulté le 20 mai 2021] sur <<https://puppet-strings.kanak.fr/t16-caracteristiques-du-recit-historique>>
- YELLE, F. (2013, 08 septembre). *La narration en histoire, Le didacticien, technologie et esprit critique*, [en ligne]. [Consulté le 05 avril 2021].sur < <https://ledidacticien.com>>

Bibliographie

Articles de revue

- AMOSSY, R. (2008). Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et analyse du discours*, n°2.[consulté le 19-06-2021] sur < <http://doi.org/104000/aad.200>>
- AYBER, J.P. et. DERUELLE, A. (2008). Récits et genres historiques. Présentation. *Cahiers de Narratologie Analyse et théorie narratives. OpenEdition journals*, 15[Consulté le 20-03-2021] < <https://doi.org>. >
- BAROUNI, R. (2017, 21 décembre). Les fonctions de la focalisation et du point de vue dans la dynamique de l'intrigue », *Cahiers de Narratologie* [Online], 32, [Consulté le 13/05/2021] sur < <http://researchgate.net>
- BERNARD, S., CLÉMENT, P. S. CARVALHO, G.S. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. Université de Lyon, Lyon, France. P10-12.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7082/1/BNQ_Method-Manuels.pdf>
- BRONCKART, J-P., BULEA, E. & POULIOT, M. (2005). Repenser l'enseignement des langues, Éducation et didactiques. *Presses universitaires du Septentrion*, p.7-40 [consulté le 28/05/2021] sur
[<https://books.openedition.org/septentrion/14806?lang=fr>],
- COSTE, F. (2007). La critique médiévale dans le contre-jour des lumières, Où en est la critique, *Tracés. Revue de sciences humaines*, 13. [Consulté le 28/05/2021] sur
< <http://OpenEdition journals> >
- DUQUETTE, C (2019). Marc-André Éthier, David Lefrançois & François Adigier (dir), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté. REE Recherche en éducation* 36 < <https://journals.openedition.org/ree/1108>>

Bibliographie

- El KORSO, M. (1998). La mémoire des militantes de la Guerre de libération nationale. *Insaniyat* 3, p.25-51. [Consulté 17-05-2021] sur < [http:// doi.org](http://doi.org)>
- EVENO, P. (2005). Paroles de soldats en guerre d’Algérie. *Le temps des médias*, 4 pages 127 à 136 [consulté le 14/05-2021 à 11h39] sur < <https://www.cairn.info/revue-le-temps-des-medias-2005-1-page-127.htm> >
- KAEMPFER, J.et ZANGHI. (2003). Méthodes et problèmes : La voix narrative. *Universitaire de Lausanne*. édition Ambroise Barras.2003-2004 [consulté le26-02-2021] sur <<http://unige.ch/vnarrative>>
- KNEZ, S. (2017). Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ? *In Synergies France* n°11, Université Jean Monnet, France, p. 133-147
- LABRACQUE, M. (2006). Raconter l’Histoire. *Entre les lignes*, 3(1), 19–23 [consulté le 04-04-2021] sur <[wttps://id.erudit.org/iderudit/10506ac](https://id.erudit.org/iderudit/10506ac)>
- MEMAI, A et ROUAG, A. (2017). Le manuel scolaire : Au-delà de l’outil pédagogique, l’objet politico-social. *Éducation et socialisation*, n°43, <<https://journals.openedition.org/edso/2014>>
- NJIRAINI, N. (2016). L’esprit critique, une compétence clé pour l’avenir. *Vhs DVV international. Education for Everyone. Worldwide. Lifelong*, 83. **Sur** < <https://www.dvv-international.de/fr>.
- SIMARD, L. (2006). Raconter l’Histoire. *Entre les lignes*, volume 3 numéro (1) p.p.19-23, [consulté le03-03-2021] sur < <https://id.erudit.org/iderudit/10506ac>>
- Articles de magazine ou journal**
- Commission nationale des programmes, (2006), p10

Bibliographie

- Journal officiel de la république algérienne. (2008, 27 janvier). Législation scolaire algérienne, p.7-p.10

- Le monde Témoignage de combattant, en réponse à l'article de M Pierre Henri Simon du 15 juin 1960 <
https://www.lemonde.fr/archives/article/1960/07/06/temoignage-d-un-combattant_2103470_1819218.html>

Communications présentées lors d'une conférence ou d'un congrès

- VEZIER, A. (2011, mai, 26-28). *Le récit historique scolaire entre épistémologie et pratique. L'exemple de la gestion des voix*. Communication présentée au [colloque Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie, Lyon]

Ouvrages

-BLANCHET, P. *Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé*. Édition ARDF, 2006, pages [consulté le 28-06-2021] sur <<https://www.persee.fr>>

-De VEECHI, G. *Former l'esprit critique*, volume 1. Editeur ESF, 2016.224 pages. (Collection pédagogie)<<https://www.clio-cr.clionautes.org>>

-EVENO, P. *Paroles de soldats en guerre d'Algérie*. Le temps des médias, 2005/1. Pages 127à136 [consulté le 05-05-2021] sur < <https://historia.fr>>

- MAHBOUBI, F., Mohamed REKKAB, M. & ALLAOUI, A. *Manuel scolaire de terminale*, Édition ONPS, 2019-2020, 240 pages

-NARBONNE, J.-M., *L'esprit critique dans l'antique, Tome 1 Critique et licence dans la Grèce antique*. Paris. Editions Les Belles Lettres, 2019, P10-12

Bibliographie

- PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris., Nathan-CLE international, 1988. [Édition numérisée, décembre 2012]

Vidéo consulté en ligne

GRONDEUX, J. (2021, janvier). *Esprit critique*, [vidéo en ligne] Eduscol, Ministère français de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. [consulté le 12/02-2021] < [https://eduscol.education.fr_mise à jour janvier 2021](https://eduscol.education.fr_mise_à_jour_janvier_2021) >

Dictionnaires et encyclopédies

- Interlettre (2020). La focalisation interne, externe : définition et exemples. Dans *Interlettre*. [en ligne], < <https://interlettre.com>.>

- Littré (s. d.). Programme. Dans *le dictionnaire Littré*. [en ligne], < <http://www.littre.org/definition/programme>>

- Larousse. (s. d.). Esprit, critique. Dans le *Dictionnaire Larousse* [en ligne], [consulté le 31/05/2021] < <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/esprit/31059> >

- Dictionnaire Larousse (s. d.). [en ligne.] < <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/programme/64207>>

-Le dictionnaire des définitions (2013). Narration. Dans *le dictionnaire des définitions*. [en ligne],

< <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/définition/récit/> >

-Le Robert. (s.d.). Maïeutique. Dans *le dictionnaire en ligne*, [consulté le 28/05/2021]

- QUQ, J.P. (2003). ..Dans *le Dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et second*, p.69

- Universalis. (s.d.). Didactisation. Dans l'*Encyclopædia Universalis*. [en ligne], < <https://www.universalis.fr>>

Bibliographie

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, (2012). Critique. Dans le Dictionnaire CNRTL. [Consulté le 31/05/2021] < <https://www.cnrtl.fr> >

-Larousse. (s.d.). Manuel. Dans le dictionnaire Larousse
<<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manuel/49271>>

- Le Dictionnaire de la langue française. (s.d.) Manuel. [consulté le 08/06/2021] sur <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/manuel>

Dictionnaire le Petit Robert. (s. d.) en ligne. URL :
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/programme>

Mémoires et thèses

- BRUNNER, S. (2014). *Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de FLE : Conception de séquences didactiques interdisciplinaires*, (mémoire de master, Université Stendhal, Grenoble 3. < <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

- PRUGNEAU, A. (2017). *Mobiliser l'esprit critique en cours de langue. L'usage du débat* (Diplôme universitaire, Université Grenoble Alpe, école supérieure du professorat et de l'éducation) < <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753170>>

Tableau 1 : Répertoire des textes proposés par le manuel

Numéro de page	Supports, Auteurs et sources	Thème	Nature	Typologie	présentation du support
P.6	Main, D'après : J. Hamburger, Dictionnaire promenade, Edition du Seuil, 1989.	La main humaine	Scientifique	Informatif	Adapté
P.8	Histoire de la coupe du monde, Sans auteur, Internaute Magazine, histoire du football.	Le football	Notes	Informatif	Réécrit
P.9	Brève histoire de l'informatique, Sans auteur, Internaute Magazine, histoire de l'informatique	L'informatique	Notes	Informatif	Réécrit
P.10	Histoire de la guerre d'Algérie, Sans auteur, Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie, Site Internet el-mouradia.dz.	Les événements marquants du mouvement de libération nationale.	Notes	Informatif	Réécrit
P.P. 12-13	Histoire des Arabes : l'islam et les conquêtes, Dominique Sourdel, Histoire des Arabes, Presses universitaires de France, 1980.	La conquête islamique en Afrique du nord et en Europe de l'ouest	Article universitaire (communication universitaire)	Narratif	Authentique

P.15	La société européenne d'Algérie, Mahfoud Kaddache, La conquête Coloniale et la Résistance, Algérie, Editions Nathan-Enal, 1988.	La formation de la société européenne en Algérie entre 1840 - 1870	Récit historique	Narratif	Authentique
P.P. 17-18	La population urbaine en Algérie dans les années 1920, Mahfoud Kaddache, Histoire du nationalisme algérien, SNAED, Alger, 1981. (Accompagné d'un tableau)	La démographie européenne et indigène au début du vingtième siècle.	Récit historique	Narratif	Authentique
P.20	Chant populaire Kabyle, Rapporté par M.BENBRAHIM dans Femmes du Maghreb (Recueil)	Attaque contre la population algéroise le jour de l'Aïd	Poème en prose	Narratif	Récit Poétique en vers transcrit de l'oral.
P.25	Mathématique et Astronomie, Sans auteur, Le monde Arabe, L'apport des Arabes à la Civilisation, Institut du Monde Arabe, Paris	Les arabes et les mathématiques	Article	Informatif	Adapté
P.P. 27-28	Delphine pour mémoire, Didier Daeninckx, dans Actualité de l'Emigration, Paris, 1987.	Violences policières et la répression	Roman autobiographique (Récit témoignage)	Narratif	Authentique

P.P. 30-31	Histoire du 8 mai 1945, M.YOUSFI, L'Algérie en marche, ENAL Ed. 1983.	Les manifestations et les massacres du 8 mai 1945	Récit historique	Narratif Argumentatif	Authentique
P.33	Le premier Novembre 1954 à Khenchela, Salem Boubakeur, le 1 ^{er} novembre à Khenchela, dans « <i>Récits de feu</i> », présentés par Mahfoud Kaddache, Ed.SNED, 1976.	Les derniers préparatifs du déclenchement de la guerre de libération.	Récit historique (témoignage)	Narratif	Authentique
P.P. 35-36	Femmes algériennes dans les camps, M.KADDACHE, dans « <i>Récits de Feu</i> », SNED, 1976.	Les souffrances et le courage des femmes pendant la guerre de libération	Récit historique (témoignage)	Narratif	Authentique
P.38	Dans la gueule du loup, Kateb Yacine	Manifestation du 11 décembre 1960	Poème	Rhétorique	Authentique
P 43	Sans titre, J. Meyer, Esclaves et Négriers, Coll. Découvertes, Gallimard.	La traite des nègres et l'esclavage	Récit historique	Narratif argumentatif	Authentique
P.45	Une guerre sans merci, Mahfoud KADDACHE, La conquête coloniale et la Résistance, dans ALGÉRIE, Editions Nathan- Enal, 1988	Les véritables causes de la conquête française	Récit historique	Narratif Commentatif	Authentique

		Histoire des négociations secrètes du FLN	Témoignage historique	Narratif Informatif	Authentique
P.P. 47-48	Le bras de fer avec l'ordre colonial, Réda Malek, dans L'Algérie, Ed, ENAL, Nathan, 1988.				
P.50	L'espoir des peuples colonisés, M. Yousfi, dans L'Algérie en marche, Tome I, ENAL ; 1985.	Le 8 mai 1945 l'espoir d'un peuple	Récit historique	Narratif et argumentaire	Authentique
P.P. 52-53	Les Algériennes et la guerre, Khaoula Taleb Ibrahimi, dans Mémoire collective, de M. Harbi et B. Stora, Ed. Hachette Littérature, 2004.	Hommage rendu aux femmes pour leur contribution à la guerre de la libération.	Récit historique	Narratif et argumentaire	Authentique
P.P. 56 – 57	Sans titre, M. Kaddache, Et l'Algérie se libéra, Edif 2000, pp 181 – 182	Les conséquences politiques des manifestations	Récit Historique	Narratif Informatif	Authentique
P.59	L'évasion, M. Yousfi, dans L'Algérie en marche, ENAL ; 1985.	L'évasion des détenus politiques	Récit historique (témoignage)	Narratif et argumentaire	Authentique
P.72	Les Français face à la guerre d'Algérie, M. Kaddache, Et l'Algérie se libéra, Edif 2000, pp 197 – 201	Les français face à la guerre d'Algérie	Récit historique	Narratif Informatif	Authentique

P.73	<p>Le FLN problème de conscience, Hervé Hamon et Patrick Rotman, Les porteurs de valises, pp233 – 234. Dans Et l'Algérie se libéra, de M. Kaddache, Edif 2000, pp 202 – 203.</p>	Les français face à la guerre d'Algérie	Récit historique	Narratif Informatif	Extrait de document
P.74	<p>Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie (dite « des 121 », septembre 1960), Hervé Hamon et Patrick Rotman, Les porteurs de valises, pp 193 – 194. Dans Et l'Algérie se libéra, de M. Kaddache, Edif 2000, pp 204.</p>	Les français face à la guerre d'Algérie	Récit historique	Narratif Informatif	Extrait de document

Tableau 2 : Analyse de trois récits historiques selon les critères établis

Supports Critères	La société européenne d'Algérie P.15 Mahfoud Kaddache,	Femmes algériennes dans les camps P.P.35-36 M.Kaddache	L'espoir des peuples colonisés P.50 M.Yousfi,
Les personnages	Personnages collectifs : Peuplement européen minoritaire ; indigènes ;	Personnages individuels : Détenues algériennes : L... belle nomade T... chanteuse patriotique H ... une vieille boiteuse Bouchkara, deux paras, l'adjutant, le sergent	Personnages collectifs : Les américains, les algériens, Personnages individuels : Mussolini, Hitler Groupe social : Wehrmacht
Les lieux	Les grandes villes algériennes ; Métropole ; Paris ; Alsace-Lorraine ;	Les camps, les camps « noirs », Alger, Al Biar, Sidi Fredj, La Redoute (actuellement El Mouradia)	Europe, Asie, Hiroshima, Nagasaki, le Rhin
La chronologie	En janvier 1840, 1842, 1846, 1870	Absence de connecteurs chronologiques ou temporels Récit d'un événement unique et répété ; d'où l'emploi de l'imparfait d'habitude Absence de succession chronologique	« A l'approche du 8 mai ... » « ...depuis 115 ans ».

<p>L'anachronisme</p>	<p>Anachronisme absent</p>	<p>Anachronisme absent</p>	<p>Anachronisme absent</p>
<p>Le réalisme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - l'intrusion d'un peuplement européen en Algérie entre 1840 et 1870. - La France offre des terres aux habitants d'Alsace-Lorraine. - Naturalisation des fils d'étrangers. - Infériorité des indigènes. - Formation d'une civilisation française en Algérie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situations des détenus algériennes dans les camps. - Arrivée de « Bouchkara », un homme à la cagoule, pour dénoncer un complice - Existence de plusieurs camps noirs en Algérie. - Présence de gardiens te de tortionnaires dans les camps. - Indice de socialité Haïk et châle. 	<ul style="list-style-type: none"> - La victoire du front d'Europe, - La défaite des positions allemandes, - L'encerclement de l'Asie, - La reddition de l'Italie, - La pendaison de Mussolini, - Le suicide d'Hitler, - Le lâchage des bombes de Nagasaki et d'Hiroshima

Tableau 3 : L'analyse de trois récits historiques selon le schéma narratif

Supports Les Étapes	Supports La société européenne d'Algérie P.15 Mahfoud Kaddache,	Supports Femmes algériennes dans les camps P.P.35-36 M. Kaddache	Supports L'espoir des peuples colonisés P.50 M. Yousfi,
Situation initiale	/	La relation des détenues entre elles dans les camps, entre bons moments de fortunes et terreurs.	/
Élément déclencheur	- Intrusion coloniale	L'arrivée de Bouchkara « L'homme à la cagoule »	- La victoire des alliés et la défaite des pays de l'axe.

<p>Péripéties</p>	<p>- Formation d'un peuplement européen :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1840 : 2500 européens - De 1842 à 1846 arrivée de petits propriétaires français, agriculteurs espagnols, maçon et tâchons italiens, éleveurs de chèvres maltais. - 1847 : installation de 15000 immigrants - 1870 : 100 000 hectares offerts aux français immigrants de l'Alsace-Lorraine 	<p>- La relation entre les détenus et Bouchkara :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les paras les font descendre de la jeep - Ils le soutiennent et le font passer dans les chambrées pour dénoncer d'éventuels complices. - La terreur à l'extrême des détenues à la confrontation avec Bouchkara 	<ul style="list-style-type: none"> - La chute des positions allemandes. - L'encercllement des nazis par les Alliés. - La retraite de la Wehrmacht. - Le largage des bombes atomique en Hiroshima et Nagasaki. - La reddition de l'Italie. - La pendaison de Mussolini. - Le suicide d'Hitler. - Les algériens prennent part à la célébration de la victoire.
<p>Dénouement</p>	<p>- Supériorité de la population française par rapport à la population indigène</p>	<p>- Départ de Bouchkara accompagné par un complice présumé ou seul pour un destin inconnu</p>	<p style="text-align: center;">/</p>
<p>Situation finale</p>	<p>Création d'une citoyenneté française en Algérie</p>	<p>La relation entre les détenues les gardiens.</p>	<p style="text-align: center;">/</p>

Tableau 4 : La manifestation critique de l'auteur dans les récits historiques

Les procédés	Une guerre sans merci, M. Kaddache page 45	L'espoir des peuples colonisés, M. Yousfi page 50
Linguistiques	<p>Vocabulaire de valorisation : gloire et butin, sacré, sans loi, barbare-</p> <p>Vocabulaire de dévalorisation : louche, malhonnête, inexpiable,</p> <p>Progression thématique : à thème éclaté.</p> <p>Grammaire : phrases verbales, phrases très longues, complexes</p> <p>Lexique : lexique de la violence et de la barbarie</p> <p>Temporalité : passée simple,</p>	<p>Vocabulaire de valorisation : la victoire- de joie- espoir-</p> <p>Vocabulaire de dévalorisation : sacrifiés- mourir- ennemi du nazisme</p> <p>Progression thématique : éclaté.</p> <p>Grammaire : dominance de phrases nominales</p> <p>Lexique : lexique du</p> <p>Temporalité : imparfait</p>
Stylistiques	<p>Expressions imagées :</p> <p>Dramatisation par le pluriel : Nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes</p> <p>Ponctuation : les deux points, le point-virgule, les guillemets</p> <p>Gradation : la razzia dégenera en dévastation</p> <p>Implicite : /</p> <p>Répétition : /</p> <p>Figure de style : l'allégorie du feu : feu, enfer, brûlons, grille, brûler, enflammer,</p>	<p>La question rhétorique : « ...leur espoir est-il à la mesure de leur contribution... »</p> <p>Expressions imagées : chair à canon, quote-part</p> <p>Ponctuation : les deux points, la virgule, les guillemets</p> <p>Accumulation :</p> <p>Implicite : « <i>une fois de plus</i> » accords non respecté entre le gouvernement français et le peuple algérien.</p> <p>Répétition : « <i>C'est-à-dire en étrangers, sur une terre étrangère, pour une cause étrangère.</i> »</p> <p>Figure de style : /</p>

Tableau 5 : Application des critères de Grondeux sur deux textes du manuel.

La manifestation de l'esprit critique de l'apprenant

Tableau 5 : Application des critères de Grondeux sur deux textes du manuel. La manifestation de l'esprit critique de l'apprenant

Critères selon Grondeux	Une guerre sans merci, Mahfoud KADDACHE page 45		L'espoir des peuples colonisés, M.YOUSFI page. 50	
	Oui	Non	Oui	Non
Les attitudes	Argument			
	Thème motivant car il traite d'un fait d'histoire nationale : les causes de la conquête coloniale de l'Algérie.		Le thème traité évoque un moment déterminant de la relation du colonisé au colonisateur.	
	Ces événements ont eu lieu au XIX ^e l'apprenant est en mesure de les appréhender grâce à ses compétences transversales son rapport à l'histoire de son pays.		Les événements du 8 mai 1945 représentent un tournant historique pour les mouvements nationalistes. L'apprenant est en mesure de regarder ces faits avec le recul nécessaire.	
La curiosité	x		x	
La lucidité	x		x	
La modestie	x		x	
Argument		L'auteur explique avec clarté le contexte historique en Europe et en Algérie à la fin de la deuxième guerre mondiale. En faisant ce parallèle, il propose une analyse plus objective sur le rapport colonisé/colonisateur après les événements 8 mai 1945. L'élève découvre des éléments nouveaux.		
L'autonomie		x		
Argument		Le texte écrit par un historien algérien présente une vision unique uniformiste à l'apprenant si bien que ce dernier n'est pas en		

		mesure d'exprimer en toute autonomie un jugement personnel sur des événements passés.		mesure d'exprimer en toute autonomie un jugement personnel sur des événements passés.		
Les processus cognitifs	L'écoute	x	Une vision univoque de l'Histoire (auteur national) ne permet pas une écoute plurielle sur un même événement historique	x	Une vision univoque de l'Histoire (auteur national) ne permet pas une écoute plurielle sur un même événement historique	
	S'informer	x	Le texte est long et riche en informations ce qui nécessite plus de temps qu'il n'est imparti à la séance de compréhension (2h).	x	Le texte est relativement court. L'auteur a ciblé un seul thème que l'apprenant possède dans ses connaissances transversales.	
	Évaluer l'information	x	Le texte est rédigé par un historien connu. La source est fiable ce qui permet à l'apprenant de confirmer l'authenticité de la source.	x	Le texte est rédigé par un historien connu. La source est fiable ce qui permet à l'apprenant de confirmer l'authenticité de la source.	
	Distinguer les faits et les interprétations	x	L'apprenant algérien ne maîtrise pas suffisamment les compétences linguistiques qui lui permettent de repérer les faits de langue investis par l'auteur et de les distinguer des événements proprement dits. Car ces activités ne sont programmées qu'en classe de terminale.		x	Les procédés stylistiques employés par l'auteur sont beaucoup plus de l'ordre de l'implicite or l'apprenant algérien ne maîtrise pas suffisamment les compétences linguistiques qui lui permettent de repérer ces faits de langue investis et de les distinguer des événements proprement dits. Car ces activités ne sont programmées qu'en classe de

							terminale.
Évaluer les interprétations		x	L'auteur présente un flux important d'informations que l'apprenant algérien n'arrive pas saisir en entier pour établir le lien entre ses connaissances antérieures et les commentaires proposés par l'auteur afin de les évaluer à cause de son incapacité linguistique, langagière et le manque de temps.			x	L'apprenant algérien n'arrive pas à établir le lien entre ses connaissances antérieures et le commentaire proposé par l'auteur afin de l'évaluer à cause de son incapacité linguistique et langagière.
Confronter les interprétations.		x	L'apprenant algérien en classe de terminale n'arrive pas à confronter les interprétations car le manuel scolaire ne propose pas plusieurs supports de différents auteurs abordant le même thème.			x	L'apprenant algérien en classe de terminale n'arrive pas à confronter les interprétations car le manuel scolaire ne propose pas plusieurs supports de différents auteurs abordant le même thème.

Vu la loi n° 85-05 du 16 février 1985, modifiée et complétée, relative à la protection et à la promotion de la santé ;

Vu la loi n° 90-08 du 7 avril 1990, complétée, relative à la commune ;

Vu la loi n° 90-09 du 7 avril 1990, complétée, relative à la wilaya ;

Vu la loi n° 90-21 du 15 août 1990 relative à la comptabilité publique ;

Vu la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, modifiée et complétée, portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, notamment son article 15 ;

Vu l'ordonnance n° 95-20 du 17 juillet 1995 relative à la Cour des comptes ;

Vu l'ordonnance n° 95-24 du 25 septembre 1995 relative à la protection du patrimoine public et à la sécurité des personnes qui lui sont liées ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;

Vu la loi n° 02-09 du 25 Safar 1423 correspondant au 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées ;

Vu la loi n° 04-10 du 27 Jomada Ethania 1425 correspondant au 14 août 2004 relative à l'éducation physique et sportive ;

Vu l'ordonnance n° 05-07 du 18 Rajab 1426 correspondant au 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement ;

Après avis du Conseil d'Etat

Après adoption par le Parlement,

Promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE PREMIER

DES FONDEMENTS DE L'ECOLE ALGERIENNE

Chapitre I

Des finalités de l'éducation

Article 1er. — La présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national.

Art. 2. — L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

A ce titre, l'éducation a pour finalités :

- * d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ;

- * d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ;

- * d'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1er Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays ;

- * de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;

- * de promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit ;

- * d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Chapitre II

Des missions de l'école

Art. 3. — Dans le cadre des finalités de l'éducation définies à l'article 2 ci-dessus, l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.

Art. 4. — En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

A ce titre, elle doit notamment :

- * assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ;

- * enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;

* développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;

* assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;

* doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ;

* assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;

* promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;

* permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;

* intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'environnement de l'élève, dans les objectifs et les méthodes d'enseignement et s'assurer de la capacité des élèves à les utiliser efficacement dès leurs premières années de scolarité ;

* offrir à tous les élèves la possibilité de pratiquer des activités sportives, culturelles, artistiques et de loisirs, et de participer à la vie scolaire et communautaire.

Art. 5. — En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société.

A ce titre, elle doit notamment :

* développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en leur faisant acquérir les principes de justice, d'équité, d'égalité des citoyens en droits et en devoirs, de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité entre les citoyens ;

* dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et les droits de l'Homme et développer une culture démocratique en faisant acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue, de l'acceptation de l'avis de la majorité et en les amenant à rejeter la discrimination et la violence et à privilégier le dialogue ;

* faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie, et surtout en tant que richesse pérenne à même de suppléer à l'épuisement des ressources naturelles et de garantir le développement durable du pays ;

* préparer les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir-vivre ensemble et en leur faisant prendre conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ;

* former des citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptation et en mesure d'assumer leurs responsabilités dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle.

Art. 6. — En matière de qualification, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant :

* de réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;

* d'accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conformes à leurs aptitudes et à leur aspirations ;

* de s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques,

* d'innover et de prendre des initiatives ;

* de reprendre leurs études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire et de continuer à apprendre tout au long de la vie en toute autonomie.

Chapitre III

Des principes fondamentaux de l'éducation nationale

Art. 7. — L'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative.

Art. 8. — L'éducation nationale, en tant qu'investissement productif et stratégique; bénéficie à ce titre, de la première priorité de l'Etat qui mobilise les compétences et les moyens nécessaires à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale et à la réponse aux besoins du développement national.

Art. 9. — Les collectivités locales participent, dans le cadre des compétences qui leur sont dévolues par la loi, à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale, notamment par la réalisation et la maintenance des infrastructures scolaires, le développement des activités culturelles et sportives et la contribution à l'action sociale scolaire.

Art. 45. — Dans le cadre de sa mission fixée à l'article 44 ci-dessus, l'enseignement fondamental vise, notamment, à :

* doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;

* dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :

— d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;

— de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;

— de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;

— d'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;

— de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;

— de s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications élémentaires ;

— de favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ;

— d'encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;

— d'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-exister pacifiquement avec les autres peuples ;

— de poursuivre des études ou des formations ultérieures.

Art. 46. — L'enseignement fondamental a une durée de neuf (9) ans. Il regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen.

Art. 47. — L'enseignement primaire, d'une durée de cinq (5) ans, est dispensé dans des écoles primaires.

L'enseignement primaire peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 48. — L'âge d'entrée à l'école primaire est fixé à six (6) ans révolus.

Cependant, des dérogations d'âge peuvent être accordées selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 49. — La fin de la scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

Les modalités d'admission en première année moyenne sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 50. — L'enseignement moyen, d'une durée de quatre (4) ans, est dispensé dans des collèges d'enseignement moyen.

L'enseignement moyen peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 51. — La fin de la scolarité dans l'enseignement moyen est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen ».

Les modalités de délivrance du diplôme du brevet d'enseignement moyen sont déterminées par voie réglementaire.

Les modalités d'admission en première année secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 52. — Les élèves de quatrième année de l'enseignement moyen déclarés admis conformément aux procédures visées à l'article 51 ci-dessus sont orientés vers l'enseignement secondaire général et technologique ou vers l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux et conformément aux critères retenus par les procédures d'orientation.

Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize (16) ans révolus.

Chapitre IV

L'enseignement secondaire général et technologique

Art. 53. — L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire.

Il a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental :

* de consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires ;

* de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités ;

* d'offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves ;

* de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

Les contrvenants aux dispositions du présent article s'exposent à des sanctions administratives, sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 22. — Les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels.

Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.

Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle.

Art. 23. — Les directeurs d'écoles, de collèges et de lycées, en leur qualité de fonctionnaires de l'Etat, mandatés par l'Etat, ont autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à la disposition et ont la responsabilité de l'accomplissement régulier des missions de l'établissement dont ils ont la charge.

Ils sont également responsables de l'ordre et de la sécurité physique des personnes et des biens et, à cet effet, ils sont habilités, en cas de difficultés graves, à prendre toutes les mesures que dicte la situation pour assurer un fonctionnement normal de l'établissement.

Le manquement aux dispositions du présent article expose le contrevenant à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 24. — Le corps inspectoral veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des instructions officielles au sein des établissements d'éducation et d'enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite.

Art. 25. — Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants ; ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire institués à cet effet.

Les modalités de création et de fonctionnement des conseils visés à l'alinéa précédent sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 26. — Les associations de parents d'élèves constituées conformément à la législation en vigueur peuvent faire des propositions au ministre chargé de l'éducation nationale et aux directions de l'éducation au niveau des wilayas.

TITRE III

ORGANISATION DE LA SCOLARITE

Art. 27. — Le système éducatif national comprend les niveaux d'enseignement suivants :

- l'éducation préparatoire ;
- l'enseignement fondamental, regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen ;
- l'enseignement secondaire général et technologique.

Chapitre I

Dispositions communes

Art. 28. — Dans le cadre des finalités et des missions de l'école, le ministre chargé de l'éducation nationale arrête les programmes d'enseignement de chaque niveau d'enseignement et fixe en outre les méthodes et les horaires sur la base des propositions du conseil national des programmes institué à l'article 30 ci-dessous.

Art. 29. — Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés.

Art. 30. — Il est créé, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national des programmes. Le conseil national des programmes est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement.

Les attributions, la composition ainsi que les modalités d'organisation et de fonctionnement de ce conseil sont fixées par voie réglementaire.

Art. 31. — L'année scolaire compte au moins 32 semaines de travail pour les élèves, réparties sur des périodes séparées par des vacances scolaires déterminées annuellement par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 32. — Des activités post et péri-scolaires peuvent être organisées avec le concours des administrations, des collectivités locales et des associations à caractère scientifique, culturel, sportif ou socio-professionnel sans, toutefois, se substituer aux activités pédagogiques officielles.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 82. — La création et la suppression d'écoles préparatoires et d'écoles primaires sont prononcées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La création et la suppression de collèges interviennent par décret.

La création et la suppression de lycées interviennent par décret.

Art. 83. — Les dispositions relatives à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'éducation et d'enseignement sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 84. — Les écoles primaires sont gérées par une équipe administrative proportionnelle à l'effectif des élèves.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 85. — Des classes d'adaptation sont ouvertes dans les écoles primaires pour prendre en charge les élèves en difficulté ou accusant des retards importants.

Les modalités d'ouverture des classes d'adaptation sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 86. — Des classes et des établissements publics d'enseignement secondaire spéciaux sont créés afin de prendre en charge les besoins spécifiques d'élèves présentant des talents particuliers et obtenant des résultats exceptionnellement probants.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre II

Structures de soutien

Art. 87. — Le secteur de l'éducation dispose de structures de soutien ayant notamment pour missions :

- * la formation et le perfectionnement des personnels ;
- * l'alphabétisation, l'enseignement pour adultes, l'enseignement et la formation à distance ;
- * la recherche pédagogique, la documentation, les activités liées aux manuels scolaires et aux moyens didactiques ;
- * les nouvelles technologies de l'information et de la communication et leurs applications ;
- * l'évaluation, les examens et concours ;
- * la psychologie scolaire, l'orientation et l'information sur les études, les formations et les professions ;
- * la recherche dans le domaine linguistique ;
- * l'acquisition, la distribution et la maintenance des matériels didactiques.

D'autres structures dictées par l'évolution du système éducatif peuvent être créées, en tant que de besoin, par décret.

Art. 88. — Les dispositions relatives aux missions, à l'organisation et au fonctionnement de ces structures sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre III

La recherche pédagogique et les moyens didactiques

Art. 89. — La recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale s'inscrit dans la politique nationale de recherche scientifique.

Les modalités d'organisation de la recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 90. — La recherche pédagogique a pour objectif l'amélioration constante du rendement de l'institution éducative et de la qualité de l'enseignement dispensé. Elle favorise la rénovation des contenus, des méthodes et des moyens didactiques.

Pour répondre aux besoins des enseignants et améliorer le rendement du système éducatif, la recherche pédagogique sollicite leur participation, intègre la formation dans son environnement, développe ses activités dans les domaines de l'évaluation pédagogique et assure la diffusion et la valorisation de ses résultats.

Il est créé, au niveau régional et de wilaya, des annexes d'établissement spécialisées dans la recherche pédagogique.

Les conditions de création et de fonctionnement de ces annexes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 91. — L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 92. — L'Etat veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à faciliter l'accès à tous les élèves.

Art. 93. — L'utilisation de moyens didactiques complémentaires et de livres parascolaires dans les établissements scolaires est subordonnée à l'homologation, prononcée par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 94. — Les conditions d'obtention de l'agrément et de l'homologation mentionnées respectivement aux articles 91 et 93 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Art. 95. — Les nomenclatures des manuels scolaires, des matériels didactiques et des équipements technico-pédagogiques sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Chapitre IV

L'action sociale

Art. 96. — Dans le but d'atténuer les disparités sociales et économiques et de favoriser la scolarisation et la poursuite d'études, l'Etat suscite la solidarité scolaire et la solidarité nationale et développe l'action sociale au sein des établissements scolaires avec la participation des collectivités locales et des secteurs concernés.

Art. 97. — L'action sociale en direction des élèves comprend des aides multiples liées notamment à l'acquisition des moyens d'enseignement et des fournitures scolaires, au transport, à l'alimentation, à la santé scolaire, et aux activités culturelles, sportives et de loisirs.

Art. 98. — Les modalités d'application des dispositions relatives à l'action sociale sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre V

La carte scolaire

Art. 99. — La carte scolaire a pour but d'organiser l'implantation de tous les types d'établissements scolaires publics et d'infrastructures d'accompagnement afin de desservir convenablement la population scolarisable.

Art. 100. — La réalisation de la carte scolaire est une tâche multisectorielle qui s'intègre dans la politique générale de l'habitat et de l'aménagement du territoire.

L'élaboration de la carte scolaire repose sur :

— la consultation périodique entre les services du ministère chargé de l'éducation nationale, les administrations concernées et les collectivités locales ;

— la collecte et le traitement des informations émanant des communes, des wilayas et des directions de l'éducation auprès des wilayas.

Art. 101. — Les modalités d'élaboration, de mise en œuvre et de contrôle de la carte scolaire sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre VI

Organes consultatifs

Art. 102. — Il est institué, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national de l'éducation et de la formation.

Le conseil national de l'éducation et de la formation est l'organe privilégié de concertation et de coordination au sein duquel sont représentés les personnels des différents secteurs du système national d'enseignement, les partenaires sociaux et les secteurs de l'activité nationale concernés.

Le conseil national de l'éducation et de la formation a pour missions d'étudier et de débattre de toute question relative aux activités du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, notamment en matière d'organisation, de gestion, de fonctionnement, de rendement, d'innovation et de rénovation pédagogiques et de relations avec l'environnement.

Les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du conseil national de l'éducation et de la formation, sont fixées par voie réglementaire.

Art. 103. — Il est créé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale un observatoire national de l'éducation et de la formation.

L'observatoire national de l'éducation et de la formation a pour missions d'observer le fonctionnement du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, d'analyser les facteurs déterminants des situations d'enseignement/apprentissage, d'évaluer la qualité des prestations pédagogiques et des performances des enseignants et des apprenants, et d'émettre des propositions de mesures correctives ou d'amélioration.

La composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'observatoire national de l'éducation et de la formation sont fixées par voie réglementaire.

Art. 104. — D'autres organes consultatifs peuvent être créés en fonction de l'évolution du système éducatif national.

TITRE VII

DISPOSITIONS FINALES

Art. 105. — Sont abrogées toutes dispositions contraires à la présente loi, notamment celles de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Art. 106. — La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE INSPECTION
DIRECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS
DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE

PROGRESSION ANNUELLE

**FRANÇAIS
CYCLE SECONDAIRE**

SEPTEMBRE 2020

Niveau : 3AS FILIERES : Lettres et Philosophie + Langues Étrangères

Le profil d'entrée / Cycle secondaire

Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de **comprendre** et de **produire à l'oral** et à **l'écrit** des textes **explicatifs, prescriptifs, narratifs, argumentatifs** et ce, en adéquation avec la situation de communication.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un **discoursécrit/oral** d'une vingtaine de lignes (deux cent mots) relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation d'énonciation et en **s'impliquant nettement**(discours marqués par la subjectivité). Cf. *programme 3^{ème} A.S. page 05 (édition février 2006)*

Profil d'entrée en 3^{ème} A.S.

L'apprenant est capable de :

- Comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudiés en 2^{ème} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en **choissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.** »

Sommaire

Synopsis 3^{ème} année secondaire

1. « Lettres et philosophie et Langues étrangères ».

Intitulé du Projet 1	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Volume horaire	Page
Dans le cadre la commémoration d'une date historique, réaliser un reportage sur la célébration d'un événement historique du pays, de la ville ou du village, à mettre à la disposition des élèves du lycée.(1)	Textes et documents d'histoire	<ol style="list-style-type: none"> Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective. Appréhender les caractéristiques du reportage. Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages 	09 semaines	04
Intitulé du Projet 2 Organiser un débat en la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.	Objet d'étude Le débat d'idées	Intitulés des séquences <ol style="list-style-type: none"> Produire un texte pour convaincre ou persuader. (S'inscrire dans un débat.) Produire un texte pour concéder ou réfuter. 	Volume horaire 08 semaines	Page 11
Intitulé du Projet 3 Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.	Objet d'étude L'appel	Intitulés des séquences Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.	Volume horaire 05 semaines	Page 19
Intitulé du Projet 4 Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.	Objet d'étude La nouvelle fantastique	Intitulés des séquences <ol style="list-style-type: none"> Appréhender les caractéristiques du récit d'anticipation. Produire un texte pour exprimer son imaginaire. 	Volume horaire 06 semaines	Page 23

<p align="center">Projet 1 Séquence 01,02 et 03</p>		<p align="center">Dans le cadre la commémoration d'une date historique, réaliser un reportage sur la célébration d'un événement historique du pays, de la ville ou du village à mettre à la disposition des élèves du lycée.</p>				
<p>Compétences à installer</p> <p>Comprendre et interpréter des discours oraux exposant des faits d'histoire.</p>	<p>Objet d'étude</p> <p align="center">Textes et documents d'histoire</p>	<p>Pré-requis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier le genre discursif : texte d'histoire /visée informative 2. Repérer les indices d'authentification des faits racontés (dates, lieux, noms de personnes citées) 3. Repérer les procédés d'objectivité et les procédés de subjectivité en rapport avec la visée de l'auteur 4. Distinguer entre auteur, narrateur et témoin de l'événement. 5. Distinguer entre événements et commentaires (modalisation) 6. Reformuler l'essentiel du texte en deux ou trois phrases 	<p>Ressources</p> <p>→ Etudier le paratexte pour anticiper le sens du texte. → Etudier le système énonciatif dans le support (modalités d'inscription de l'auteur dans le texte : pronoms, modalisateurs, commentaires, prises de position par rapport aux faits relatés). → Etudier le degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits racontés (chronologie de faits vs commentaire de faits d'histoire) → Etudier les outils d'ancrage historique des faits racontés (nom de</p>	<p>Déroulement de la séquence</p> <p>Lancement du projet: Négocier en classe les termes et les modalités de réalisation d'un projet de recherche en rapport avec l'objet d'étude ou les objets d'étude. Evaluation diagnostique Séquence 1 : Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective. Mise en place de la séquence : • Explication de l'objectif de la séquence. • Lancement de la production écrite. COMPREHENSION DE L'ORAL Types d'activités → Exploitation des indicationsprésentant le document pour anticiper sur l'écrit. → Identification de la situation de communication.</p>	<p>Volume horaire prévu</p> <p align="center">1 h</p> <p align="center">1 h</p> <p align="center">1 h</p>	<p>Régulation / Remédiation</p> <p>Noter sur le cahier journal toutes les modifications (remédiations) à apporter au déroulement des séquences et des séances et qui seraient consensuelles aux différentes évaluations.</p> <p>Prévoir des activités pour prendre en charge les difficultés rencontrées lors des évaluations.</p>

		<p>- Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. - Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. 5. Réagir face à un discours - Découvrir l'enjeu discursif</p>	<p>personnes, lieux et dates) → Etudier les moyens d'objectivation du discours d'histoire par : L'absence de « je » ou récit à la 3^{ème} personne. La réduction des modalités appréciatives. ... → Identifier dans le texte d'histoire des passages explicatifs, des passages argumentatifs (commentaires, analyses), des témoignages historiques. → Identifier dans le support des références historiques : dates, lieux, événements, causes, conséquences, personnes et personnages. → Sélection des informations essentielles dans les grandes unités de sens (parties et paragraphes). → Repérer dans le texte des champs lexicaux liés au thème et aux événements relatés.</p>	<p>→ Repérage du thème. → Sélection des informations essentielles (Prise de notes.) → Identification des procédés d'objectivation du discours Historique par : • L'emploi des tournures impersonnelles (localisation sur la dimension référentielle) • L'absence des pronoms « je » et « nous » → Identification des faits de langage dans leur rapport à la visée de l'énonciateur. (Anchures de classement, connecteurs chronologiques, temps du récit...) → Éclaircir de l'écrit historique à travers : • L'identification des procédés d'authenticité des faits évoqués (dates, lieux...) • La distinction entre personne et personnage • La chronologie et le rapport au moment de l'énonciation ((indices temporels) • La prise de notes comme procédé de synthèse.</p>		
--	--	---	--	---	--	--

			<p>→ Identification dans le support des procédés grammaticaux d'objectivation (structure passive, indicateurs de temps, éléments narratifs, etc.).</p> <p>→ Identifier du système des temps (passé simple ou présent de l'indicatif à valeur historique, à mettre au service du compte rendu ou de la synthèse de documents).</p> <p>→ Identifier dans le support des témoignages rapportés au style direct (à exploiter dans le cadre du compte rendu de lecture au style indirect et non à étudier de façon classique de réécriture grammaticale d'un style à un autre).</p>	<p>PRODUCTION DE L'ORAL (Les objectifs d'apprentissage retenus constituent autant de critères d'évaluation des productions attendues)</p> <p>Types d'activités</p>	1 h	
<p>Produire des messages oraux en situation de monologue pour exposer des faits d'histoire.</p>		<p>1. Planifier son propos :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. - Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication. <p>2. Organiser son propos :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter le temps 				

		<p>inapparti.</p> <p>3. Utiliser la langue d'une façon appropriée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. - Utiliser la syntaxe de l'oral. - Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. - Respecter le schéma intonatif de la phrase. 		<p>→ La synthèse d'informations par regroupements de données.</p> <p>→ Prise de notes ordonnées à partir d'un exposé (écrit ou oral) pour en faire un compte rendu.</p> <p>→ Reformulation des informations essentielles retenues.</p> <p>→ Activité de recherche : dans le cadre d'une enquête, mise au point d'un questionnaire sur un événement historique choisis en vue de préparer le reportage / récit de voyage</p>	
<p>Comprendre et interpréter des textes exposant des faits d'histoire pour les restituer sous forme de comptes-rendus.</p>	<p>1. Savoir se positionner en tant qu'auditeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...). - Adapter sa modalité de lecture à son objectif (lecture littéraire, informative, sélective...). <p>2. Anticiper le sens d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter les informations données par le paratexte pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du message écrit. <p>3. Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. - Séquentialiser le texte écrit pour retrouver les grandes unités de sens. - Regrouper des éléments 		<p>4 h</p> <p>COMPREHENSION DE L'ECRIT :</p> <p>Types d'activités</p> <p>→ Étudier le degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits racontés (chronologie de faits vs commentaire de faits d'histoire).</p> <p>→ Étudier les outils d'ancrage historique des faits racontés (nom de personnes, lieux et dates, causes, conséquences, événements...)</p> <p>→ Étudier les moyens d'objectivation du discours d'histoire en relation avec la visée de l'auteur (la visée informative usage archivistique) à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'absence de « je » ou récit à la 3^{ème} personne. - La réduction des modalités 		

<p>Produire des textes exposant des faits d'histoire en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>		<p>d'information pour construire des champs lexicaux</p> <p>4. Elaborer des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. - Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. - Expliquer l'influence des structures syntaxiques sur le texte. <p>5. Réagir face à un discours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur. 		<p>appréciatives.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Sélection des informations essentielles dans les grandes unités de sens (parties et paragraphes). → Repérage dans le texte des champs lexicaux liés au thème et aux événements relatés. → Identification dans le support des procédés grammaticaux d'objectivation (structure passive, indicateurs de temps, éléments narratifs, descriptifs...). → Identifier le système des temps (passé simple ou présent de l'indicatif à valeur historique, à mettre au service du compte rendu ou de la synthèse de documents) 		
		<p>1. Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. - Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. - Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. <p>2. Organiser sa production :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. <p>3. Utiliser la langue d'une façon appropriée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des phrases correctes au plan syntaxique. - Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de 		<p>PRODUCTION DE L'ÉCRIT</p> <p>(Les objectifs d'apprentissage retenus constituent autant de critères d'évaluation des productions attendues)</p> <p>Types d'activités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devant toute la séquence : → La prise de notes comme procédé de synthèse. → Discrimination des faits liés au développement d'un exposé selon des critères pertinents (chronologie, logique). → Inséquence des faits de langue dans des situations d'intégration particulières. → Restitution du contenu du texte sous forme d'un compte rendu objectif (ou critique) → Elaboration des plans. - Devant l'étape de la production écrite : 	4h	

		<p>l'écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit. 4. Réviser son écrit : -Utiliser une grille d'auto-évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. - Mettre en œuvre une stratégie de correction : mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement). 		<p>→ Consolidation de la structuration et de la cohérence des textes des élèves</p> <p>→ Relecture et analyse du sujet.</p> <p>Elaboration collective de la grille d'évaluation.</p> <p>→ Auto-évaluation et réécriture.</p> <p>→ Co-évaluation de la production à l'aide de la grille et autoévaluation collective.</p> <p>Retour sur le projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluation du projet. - Réorientation. 	1h	
<p>Comprendre et interpréter des discours oraux exposant des faits d'histoire et en saisir l'enjeu.</p>		<p>1. Savoir se positionner en tant qu'auditeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...). - Adapter sa modalité de lecture à son objectif. <p>2. Anticiper le sens d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter les informations données par le paratexte pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du message écrit. <p>3. Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier la structure du reportage et identifier les différentes parties (narrative, descriptive, commentaire). • Étudier les formes discursives investies dans le reportage : <ul style="list-style-type: none"> - la narration (structure chronologique), - la description (figures de styles : la comparaison, la métaphore, la périphrase, la personification), - le commentaire (modalités appréciatives). 	<p>Séquence 1 : Appréhender les caractéristiques du reportage.</p> <p>COMPREHENSION DE L'ORAL</p> <p>Types d'activités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification de la situation de communication et/ d'énonciation. • Identification du lieu présentiel/décrit. • Identification et interprétations des marques de la présence du journaliste dans le texte du reportage. • Repérage des passages 	1h	

<p>Comprendre et interpréter des textes exposant des faits d'histoire pour les restituer sous forme de comptes-rendus et en saisir l'enjeu.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. - Repérer la structure dominante d'un message oral. - Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens □ □ Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux <p>4.Élaborer des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. - Établir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions. <p>5. Réagir face à un discours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'enjeu discursif. - Évaluer le degré de subjectivité et le justifier. 	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier la structure du reportage et identifier les différentes parties (narrative, descriptive, commentative). • Étudier les formes discursives investies dans le reportage : <ul style="list-style-type: none"> - la narration (structure chronologique), - la description (figures de styles : la comparaison, la métaphore, la périphrase, la personnification), - le commentaire (modalités appréciatives). 	<p>descriptifs et des passages narratifs et commentatifs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélection des informations essentielles. 		
		<p>1.Savoir se positionner en tant que lecteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour dégager les caractéristiques du genre discursif, pour accroître ses connaissances...). - Adapter sa modalité de lecture à son objectif. <p>2. Anticiper le sens d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter les informations données par le paratexte pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du message écrit. <p>3.Retrouver les différents</p>	<p>COMPREHENSION DE L'ÉCRIT</p> <p>Types d'activités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification de la situation de communication et/ d'énonciation • Identification du lieu présenté/décrit dans le texte. • Complétion d'un plan ou d'une carte à l'aide des informations du texte. • Identification et 	<p>4h</p>		

			<p>niveaux d'organisation d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. - Séquentiaiser le texte écrit pour retrouver les grandes unités de sens. <p>4.Élaborer des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. - Expliquer l'influence des structures syntaxiques sur le texte. <p>5. Réagir face à un discours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre position par rapport au contenu. - Découvrir l'enjeu discursif. - Justifier la transparence ou l'opacité du texte 	<p>interprétations des marques de la présence du journaliste dans le texte du reportage.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reperçage des passages descriptifs et des passages narratifs et commentatifs. Reperçage des différentes étapes d'un voyage. Tracé d'itinéraires inspirés des voyages de grands explorateurs (Christophe Colomb, Marco Polo, Ibn Battuta, etc.). Identification des procédés employés par le journaliste/ l'auteur pour inciter le lecteur à visiter le lieu décrit. Sélection des informations essentielles. 		
			<p>Séquence 3 :</p> <p>Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages</p> <p>Mise en place de la séquence : Mise en place de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explication de l'objectif de la séquence. 	<p>1h</p> <p>1h</p>		

Comprendre et interpréter des discours oraux exposant des faits d'histoire et en saisir l'enjeu.		<p>donnés par le paratexte pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du message écrit.</p> <p>3. Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. - Repérer la structure dominante d'un message oral. - Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens □ □ Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux <p>4. Élaborer des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. - Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions. <p>5. Réagir face à un discours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'enjeu discursif. - Évaluer le degré de subjectivité et le justifier. 	<p>• Lancement de la production écrite.</p> <p>COMPREHENSION DE L'ORAL</p> <p>Types d'activités</p> <ul style="list-style-type: none"> → Interroger le système énonciatif à l'effet de saisir la dimension argumentative du discours : indices de la prise de position de l'auteur par rapport aux faits relatés. → Étudier le degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits racontés (chronologie de faits vs commentaire de faits d'histoire) → Repérer des passages descriptifs et des passages narratifs et commentatifs (4) → Travailler la prise de notes comme procédée synthèse. → Identifier les informations en relation avec les événements relatés en vue de les restituer sous forme de compte rendu objectif ou critique. → Identifier dans le rapport les témoignages et les commentaires de l'énonciateur → Interprétation et analyse critique desdiscours. 	1h	
--	--	--	--	----	--

<p>Produire des messages oraux en situation de monologue pour exposer des faits d'histoire en manifestant son esprit critique.</p>	<p>1. Planifier son propos :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. - Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication. <p>2. Organiser son propos :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter le temps imparti. <p>3. Utiliser la langue d'une façon appropriée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. - Utiliser la syntaxe de l'oral. - Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. - Respecter le schéma intonatif de la phrase 	<p>PRODUCTION DE L'ORAL : (Les objectifs d'apprentissage retenus constituent autant de critères d'évaluation des productions attendues)</p> <p>Types d'activités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les prises de notes comme possibilité de synthèse. - Production de discours respectant le même thème et/ou la même visée. - Reformulation de l'information essentielle. - Restitution des informations importantes (compte rendu objectif compte rendu critique) - Présenter un exposé oral en situation de monologue <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la syntaxe de l'oral. - En situation d'interlocution : établir le contact avec l'interlocuteur. - Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée 	<p>1h</p>	
<p>Comprendre et interpréter des textes exposant des faits d'histoire pour les restituer sous forme de comptes-rendus et</p>	<p>1. Savoir se positionner en tant que lecteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...). - Adapter sa modalité de lecture à 	<p>COMPREHENSION DE L'ECRIT</p> <p>Types d'activités</p> <p>→ Situation d'association du texte et le degré d'implication de</p>	<p>5 h</p>	

<p>en saisir l'enjeu.</p>		<p>son objectif.</p> <p>2. Anticiper le sens d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorer les informations données par le paratexte pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du message écrit. <p>3.Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. - Séquentialiser le texte écrit pour retrouver les grandes unités de sens. - Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux <p>4.Élaborer des significations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. - Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. - Expliquer l'influence des structures syntaxiques sur le texte. <p>5. Réagir face à un discours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre position par rapport au contenu. 	<p>l'énonciateur (je, nous...).</p> <p>→ Étude du système énonciatif dans le support (modalités d'inscription de l'auteur dans le texte : pronoms, modalisateurs, commentaires, prises de position par rapport aux faits relatés).</p> <p>→ Identification de la structuration du texte.</p> <p>→ Distinction entre événement historique, réflexions et commentaires.</p> <p>→ Identification des témoignages et de leur rôle.</p> <p>→ Distinction entre l'événement raconté et les commentaires du scripteur.</p> <p>→ Identification dans le support des procédés grammaticaux d'objectivation (structure passive, indicateurs de temps, éléments narratifs, etc.).</p> <p>→ Identifier le système des temps (passé simple ou présent de l'indicatif à valeur historique, à mettre au service du compte rendu ou de la synthèse de documents).</p> <p>→ Évaluation et justification du degré de subjectivité du scripteur.</p> <p>→ Explication du rapport entre la linguistique et l'icône.</p> <p>→ Détection de la dimension argumentative du document d'histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification des passages explicatifs, les passages argumentatifs (commentaires, analyses), les témoignages historiques. → Interprétation et analyse critique des commentaires du scripteur. 		
---------------------------	--	---	---	--	--

<p>Produire des textes pour exposer des faits d'histoire en tenant compte des contraintes de la situation de communication et en manifestant son esprit critique.</p>		<p>- Découvrir l'enjeu discursif - Justifier la transparence ou l'opacité du texte</p>		<p>→ Identifier dans le support des témoignages rapportés au style direct (à exploiter dans le cadre du compte rendu de lecture au style indirect et non à étudier de façon classique de récitare grammaticale d'un style à un autre). → Identification et étude des faits de langue en rapport avec la visée de l'énonciateur : Les indices de subjectivité (marques de la personne, les péjoratifs/les mélioratifs, les modalisateurs, les types de discours...)</p>	<p>4h</p>	
		<p>1. Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu : - Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. 2. Organiser sa production : - Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. 3. Utiliser la langue d'une façon appropriée : - Produire des phrases correctes au plan syntaxique. - Utiliser le lexique adéquat à la situation, à la finalité de l'écrit. - Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit. 4. Réviser son écrit : - Utiliser une grille d'aide</p>	<p>PRODUCTION DE L'ÉCRIT (Les objectifs d'apprentissage retenus constituent autant de critères d'évaluation des productions attendues) Types d'activités Durant toute la séquence : → La synthèse d'informations par regroupements de données → Le compte rendu objectif Critique. → Intégration des faits de langue sous forme de situations d'intégration partielles. Durant l'étape de la production : → Consolidation de la structuration et de la cohérence des textes des élèves. → Relecture et analyse</p>	<p>20</p>		

		<p>évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre une stratégie de correction : <p>mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement</p>		<p>du sujet.</p> <p>Élaboration collective de la grille d'évaluation.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Auto-évaluation et réécriture. → Co-évaluation de la production à l'aide de la grille et autoévaluation collective. <p>Le fait poétique :</p> <p>sensibiliser les apprenants à l'aspect esthétique de la langue et aux images du discours à partir des supports (chansons, dictons, poèmes, images, B.D., calligrammes)</p> <p>Séance bilan : Retour sur le projet.</p> <p>Socialisation du projet.</p> <p>Etude d'une technique : La synthèse de documents .</p> <p>Types d'activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - → Comparaison de textes d'histoire traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse. - La synthèse d'informations par regroupements de données - Rédaction collective d'une synthèse de texte. 	<p>1h</p> <p>1h</p> <p>3h</p>	
--	--	--	--	---	-------------------------------	--

Transcription de la vidéo de Jérôme Grondeux (9min 35 s)

L'esprit critique c'est une des grandes ambitions d'un système éducatif. On cherche à le promouvoir, on cherche à le développer, toujours. L'esprit critique c'est pas quelque chose que l'on posséderait définitivement pour tous les domaines. C'est plutôt une attitude, une manière de procéder, une manière de voir et un dynamique. Chacun d'entre nous essaie d'avoir le plus d'esprit critique possible sur un domaine qui soit le plus étendu possible. Si on devait définir l'esprit critique, effectivement, on doit se faire une idée pour arriver à le promouvoir parmi nos élèves. On pourrait le définir par un ensemble d'attitudes et par un ensemble de procédés d'habitudes que l'on prend dans notre manière d'aborder les choses.

1 min 06 s Titre affiché : Curiosité, lucidité et modestie

La première de ces attitudes peut être l'une des plus importantes en tout cas c'est la curiosité eh ! L'esprit critique c'est quelque chose qui cherche à connaître. Le mot critique peut donner par fois une impression que l'esprit critique c'est quelque chose négatif. Mais par exemple en histoire, critiquer un document c'est pas le disqualifier, c'est chercher l'intérêt qu'il a et ce qu'il peut nous apprendre d'intéressant, ce qu'il peut nous apprendre avec un certain degré de certitude. Donc la curiosité le fait de chercher à comprendre le monde qui nous entoure à connaître c'est quelque chose de déterminant. Cette curiosité doit aller de pair avec une certaine lucidité c'est-à-dire qu'il faut avoir tout à fait conscience de ce qu'on sait et de ce qu'on sait pas. Pour avoir de l'esprit critique dans un domaine et bien il faut avoir un certain nombre de connaissances sur ce domaine. Quelqu'un qui ne sait pas comment fonctionne un moteur à explosion et ne n'aura jamais d'esprit critique en mécanique automobile. Il sera obligé de croire tout ce qu'un spécialiste lui dit sans lui poser aucune question. S'il veut cet esprit critique et ben il devra se former. Donc savoir ce qu'on sait, savoir ce qu'on sait pas c'est quelque chose de très rép important. En suite y a qui va avec cette lucidité d'ailleurs, une certaine attitude on pourrait dire de modestie générale d'avoir une pleine conscience du fait que le monde est complexe, vaste et très complexe et que nos connaissances sont limitées qu'on essaie toujours de les faire progresser, qu'on essaie toujours d'avoir des connaissances qui soient les

Annexe

meilleures possibles mais en même temps que l'étendu des choses à connaître et la complexité du monde c'est un défi permanent et je pense croire toujours avoir le dernier mot sur une question c'est sans doute quelque chose qui anesthésie totalement l'esprit critique.

3min 06 : Titre affiché : une attitude d'autonomie et d'écoute

L'esprit critique suppose deux choses qui doivent se compléter c'est l'autonomie et c'est l'écoute. L'autonomie c'est la capacité comme on dit souvent à penser par soi-même c'est-à-dire à pouvoir éventuellement penser différemment des gens qui vivent avec vous différemment de votre milieu on cherche à avoir un point de vue personnel à se fonder un point de vue personnel mais en même temps l'esprit critique c'est quelque chose de totalement solitaire. On pense aussi avec les autres et donc il y a une dimension de dialogue et d'écoute qui est fondamentale. Dialoguer mais aussi savoir ce que peuvent nous apporter les autres en termes de connaissances. Quand je parlais tout à l'heure de se former dans un domaine pour avoir l'esprit critique ça suppose aussi qu'on est attentif aux connaissances des autres. Qu'on échange et qu'on est capable de se former de se les approprier. Toutes ces attitudes, c'est pas des choses qui seraient des prérequis c'est des choses qui se forment continuellement par l'exercice finalement de la pensée. Cet exercice quotidien.

4min : 23 s Titre affiché : Savoir prendre son temps.

Ces attitudes, elles se traduisent et elles sont en même temps renforcées par des manières d'aborder les choses et des manières de connaître (court silence) des façons par fois de prendre son temps. Ne pas se presser d'avoir une interprétation une idée. Savoir comprendre avant de juger. Savoir même parfois suspendre son jugement pour un temps, se méfier de ce qu'on pensera à priori d'un domaine. Parfois sur certaines questions particulièrement compliquées on n'est pas obligés de finir par trancher on peut avoir des questions ouvertes et ça c'est quelque chose de très *rép* important parce que l'esprit critique suppose de prendre son temps, de prendre le temps de la réflexion, de prendre le temps de se former et donc c'est une exigence particulièrement forte dans une société qui est très marquée par l'immédiat de la communication.

Annexe

5min 34 s Titre affiché : L'enjeu de la prudence

Dans la mise en œuvre de l'esprit critique y a aussi la notion de prudence. Une information, je dois savoir qu'elle est sa source et donc l'habitude de chercher la source d'une information aussi le fait de comprendre comment se construisent les connaissances, comment se construit une science, comment se construit une hypothèse scientifique, c'est quelque chose qui est très important. Comme j'ai besoins des connaissances des autres pour pouvoir exercer mon esprit critique, je dois savoir quand et où je peux accorder raisonnablement ma confiance.

6 min 18 s Titre affiché : Distinguer faits et interprétations

Il y a aussi dans la mise en œuvre de l'esprit critique quelque chose qui me semble fondamentale qui est de savoir distinguer entre le « *fait* » et « *l'interprétation* » entre ce qui relève des faits établis des faits prouvés et ce qui relève de la manière dont on explique les faits. En histoire on peut discuter très longtemps pour savoir si ce qui a dominé chez les combattants de la première guerre mondiale c'était l'imprégnation d'une culture de guerre ou si c'était ils ont combattu plutôt parce qu'ils étaient face à une contrainte physique très forte. Ces interprétations c'est quand même des interprétations qui sont très importantes mais on sait bien ce qu'il s'est passé pendant la première guerre mondiale. On sait où les gens se sont battus, combien y a eu de morts, combien y a eu de batailles de façons satisfaisantes.

07 min 14 s Titre affiché : Accepter le débat des interprétations

Toutes ces interprétations, il faut également en accepter la confrontation, or ça ne veut pas dire que toute opinion doit être immédiatement discutée mais quand une interprétation est construite avec un minimum de sérieux on sait qu'on arrive toujours à plusieurs interprétations et il faut savoir écouter les interprétations qui ne sont pas les siennes, débattre, il faut savoir comparer les interprétations. C'est donc une dimension de pluralisme qui est extrêmement importante dans l'esprit critique et on retrouve ce que l'on disait tout à l'heure c'est-à-dire que l'esprit critique n'est pas une pratique solitaire c'est aussi quelque chose qui se joue dans la société.

Annexe

8 min 01 s Titre affiché : Pourquoi travailler avec les élèves sur l'esprit critique ?

Débattre sur les différentes interprétations ça ne veut pas dire que toutes les interprétations se valent, ça veut dire qu'on va savoir trier entre elles et on va être apte ou on essaie d'être apte à aller vers les interprétations qui nous semblent correspondre à l'expérience c'est particulièrement vrai en sciences mais ça peut se retrouver dans d'autres domaines les interprétations qui éclairent qui permette de comprendre qui prennent en compte la totalité de ce nous arrivons à connaître. Et puis en même temps avec toutes ces interprétations il faut aussi savoir distinguer dans toutes les idées que nous développons ce qui relève d'une interprétation qu'on va tester par l'expérience et ce qui relève aussi de nos opinions. Nos opinions elles sont utiles, elles sont importantes, elles nous définissent souvent, mais nos opinions elles expriment beaucoup nos valeurs et nos préférences et il faut donc savoir quand nous sommes face à une interprétation qu'on va confronter à l'expérience et quand nous sommes face à des opinions qui expriment nos préférences.

Jérôme Grondeux, l'esprit critique, former l'esprit critique des élèves, éduscol, janvier 2021.

URL : <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.

Français

Troisième Année
Secondaire

Fethi MAHBOUBI
Inspecteur de l'Education et de la Formation

Mohamed REKKAB
I.E.E.M.

Azzeddine ALLAOUI
I.E.E.M.

Maquette : Keltoum DJILALI
Saisie et illustration : Mohamed ZEBBAR

Sommaire

Projet 1: Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	Séq 1: Informer d'un fait d'histoire. (pages 7 à 26) Séq 2: Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44) Séq 3: Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)	La synthèse de documents. (page 65) Rédiger une synthèse de documents. (page 71)

Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

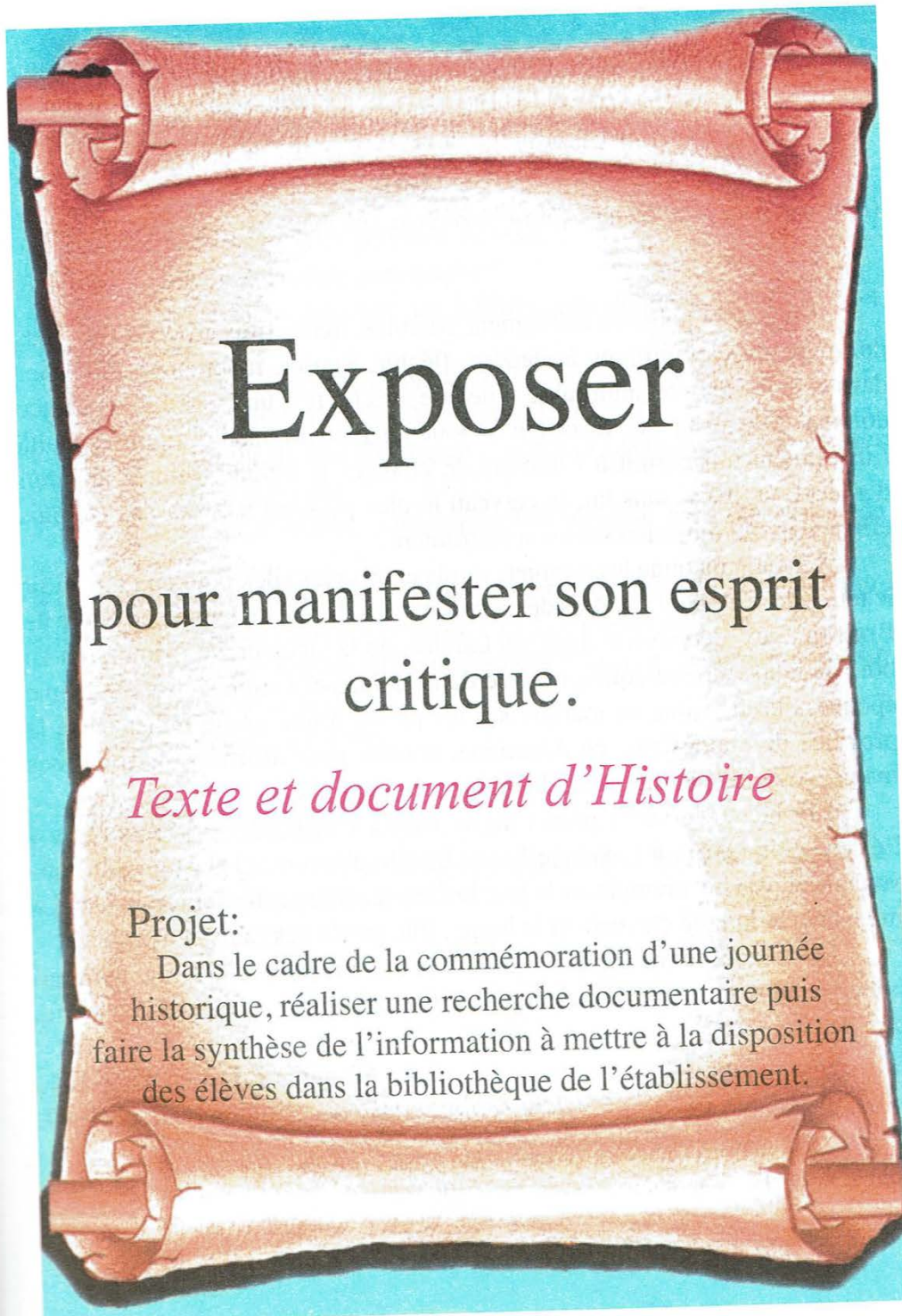
Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue.	Le débat d'idées.	Séq 1: S'inscrire dans un débat: convaincre ou persuader. (pages 77 à 98) Séq 2: Prendre position dans un débat: concéder et réfuter. (pages 99 à 125)	Le compte-rendu critique (page 121) Rédiger un compte-rendu. (page 129)

Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	Séq 1: Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 157 à 159) Séq 2: Inciter son interlocuteur à agir. (pages 159 à 166)	La lettre de motivation. (page 171)

Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	Séq 1: Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (pages 180 à 185) Séq 2: Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (pages 196 à 207) Séq 3: Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (pages 208 à 217)	



EVALUATION DIAGNOSTIQUE

Main

(L'auteur de ce texte est un éminent chirurgien, spécialiste de la greffe de la main).

Vingt-sept petits os habilement articulés, trente-trois articulations, plus de vingt muscles propres à étendre, fléchir, écarter, rapprocher, mobiliser dans tous les sens cet admirable squelette, des nerfs d'une sensibilité raffinée donnant à la peau qui recouvre le tout un pouvoir tactile aiguisé : voilà l'instrument qui permet à l'homme de changer le monde. Simple appareil d'exécution, mais, sans lui, le cerveau le plus puissant n'aurait pas été plus efficace qu'un musicien sans son instrument.

La main façonna les premiers outils et brisa les silex pour en faire jaillir le feu. Elle sculpta, il y a plus de deux mille ans, la tête de femme en ivoire de Brassempouy, découverte dans les Landes, ou la statuette de mammoth en bois de renne de Bruniquel, trouvée dans le Tarn-et-Garonne. Vers la même époque, elle imprima sa marque sur les parois d'une grotte indienne de la province de Santa Cruz, en Argentine, comme pour affirmer : « voici mes mains, voici ma marque, voici la marque de l'homme. »

Elle laboura et sema, pétrit l'argile, forgea le métal, découpa le bois, tissa l'étoffe. Elle permit à l'aveugle Louis Braille d'inventer l'écriture des non-voyants et parvint à remplacer la parole dans le langage des sourds-muets. La main créa le luth, le clavecin et la harpe. Elle greffa des reins et des cœurs.

Le poignet fermé, la main tendue, la main démonstrative, la main qui prête serment, la main qui écrit, qui caresse, qui apaise, qui gifle, qui griffe, qui tue.

D'après **J. HAMBURGER**,
Dictionnaire promenade, Edition du Seuil, 1989.

Histoire de la Coupe du Monde

- 1904. Création de la FIFA.
- 1930. L'Uruguay remporte la première coupe du monde.
- 1934. L'Italie remporte la coupe du monde à domicile.
- 1938. Le Brésil est battu en demi-finale.
- 1950. L'Angleterre décide de participer pour la 1ère fois à la coupe du monde.
- 1950. L'Uruguay remporte la coupe du monde.
- 1954. Le trophée est remporté par l'équipe allemande.
- 1958. Le Brésil et Pelé champions du monde.
- 1958. Just Fontaine, meilleur buteur de l'histoire de la Coupe du monde avec 13 buts inscrits en six matchs.
- 1969. Pelé marque son 1000ème but.
- 1970. Le match du siècle oppose l'Italie à l'Allemagne.
- 1970. Le Brésil vainqueur de la coupe du monde.
- 1977. Pelé fait ses adieux au football en marquant son 1281ème but.

L'internaute Magazine, Histoire du football.



Brève histoire de l'informatique

1947. Trois ingénieurs américains des laboratoires Bell, John Bardeen, Walter Brattain et William Shockley présentent leur nouvelle invention : le transistor.

1951. UNIVAC (Universal Automatic Computer) est le premier ordinateur commercialisé. L'UNIVAC occupe une superficie au sol de 25 m² et sa mémoire interne a une capacité de 1000 mots. 56 exemplaires seront vendus.

1968. Invention de la souris.

1971. Mise en vente du premier microprocesseur.

1974. Roland Moreno invente la carte à puce.

1981. IBM lance son PC : la «micro» devient familiale.

1995. Microsoft lance Windows 95.

L'Internaute Magazine, Histoire de l'Informatique.



Histoire de la guerre d'Algérie

8 mai 1945. Massacres de Sétif, Guelma et Kherrata, près de 45.000 morts.

1946. Ferhat Abbas crée l'Union Démocratique du Manifeste Algérien (UDMA), El-Hadj Messali crée le Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques (MTLD).

1947. El-Hadj Messali crée l'Organisation Spéciale.

1^{er} novembre 1954. Déclenchement de la révolution algérienne.

20 août 1956. Congrès de la Soummam et instauration du C.N.R.A. et du C.C.E.

20 septembre 1957. La question algérienne est inscrite à l'ordre du jour de l'O.N.U.

19 SEPTEMBRE 1958. Création du Gouvernement Provisoire de la République Algérienne (G.P.R.A.) présidé par Ferhat Abbas.

09 août 1961. Ben-Youssef Ben-Khedda préside le 3^{ème} G.P.R.A.

18 Mars 1962. Signature des accords d'Evian.

19 mars 1962. Proclamation du cessez-le-feu.

Avril 1962. Mise en place de l'Exécutif Provisoire à Rocher Noir (Boumerdès).

01 juillet 1962. Référendum sur l'autodétermination (99,7% en faveur de l'indépendance).

05 juillet 1962. Proclamation de l'indépendance de l'Algérie.

Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie,
Site Internet el-mouradia.dz

Observation

- Observez ces trois textes : qu'ont-ils de commun ?
- D'après les titres, quel est le thème abordé par chacun d'eux ?

Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes

Alors que la conquête de la Syrie n'était pas achevée, des troupes arabes traversaient l'isthme de Suez et envahissaient l'Égypte pour mettre la main sur le « grenier du monde » que constituait le delta du Nil. Leur chef, du nom de 'Amr, prit sans difficulté Péluse, puis marcha en direction de Babylone et se heurta, à Héliopolis, à une armée byzantine, mal préparée, qui fut rapidement dispersée (juillet 640). Peu après, la forteresse de Babylone, à l'emplacement du Caire actuel, capitula, de même qu'Alexandrie, si bien qu'à la fin de 642 la basse Égypte toute entière appartenait aux conquérants dont le chef s'installa en amont du delta du fleuve et près de l'ancienne forteresse byzantine, dans une ville-camp, qui reçut le nom d'Al-Fustat (du grec fossaton « camp »).

Très rapidement les troupes arabes voulurent exploiter leur victoire en continuant leur marche vers l'ouest. 'Amr s'empara de Barka, en Tripolitaine, quand il fut rappelé et révoqué. Il fut remplacé par son neveu 'Okba qui, dès 647, pénétra en Afrique du Nord où la domination byzantine était chancelante et vainquit, à Suffetula ou Sbeitla, l'armée du patrice Grégoire qui venait de se faire proclamer empereur et qui fut tué lors de l'engagement. Les opérations, arrêtées lors des troubles qui suivirent l'assassinat du calife 'Othmân, reprirent vers 665. Ce fut alors que 'Okba fonda en Afrique une ville-camp qui prit le nom d'Al Kayrawan (Kairouan) et qui allait servir de base de départ pour les expéditions postérieures. De là, 'Okba put lancer des raids qui atteignirent la côte atlantique ; ce fut la fameuse « course à l'océan », dont le résultat fut de déclencher une révolte parmi les populations berbères du Maghreb. Le gouvernement central n'ayant pas à ce moment les moyens de réagir, l'Afrique du Nord dut être pratiquement évacuée. Mais dès 688, le nouveau calife 'Abd Al-Malik organisait des expéditions qui permirent de réoccuper progressivement, puis de pacifier le Maghreb. Les derniers noyaux de résistance byzantine furent éliminés et, malgré la révolte menée par une femme appelée Al-Kâhina, « la devineresse », dans les montagnes de l'Aurès, l'intérieur du pays fut définitivement soumis à la domination arabe vers 709.

A cette date, les Berbères avaient cessé de s'opposer aux conquérants et avaient même commencé à participer avec eux à l'administration de la nouvelle province musulmane d'Afrique. Le gouverneur arabe Mûsa ibn Nusayr avait ainsi pris comme lieutenant un chef berbère du nom de Târik Ibn Ziyâd. Ce

personnage, dès 711, entreprit d'envahir, à la tête d'une troupe de berbères islamisés, le territoire espagnol où le régime visigothique était chancelant. Ayant abordé dans la baie d'Algésiras, près du promontoire rocheux qui allait prendre son nom, Djabal Tarik (ou Gibraltar), il vainquit le roi Rodrigue qui venait de monter sur le trône, puis occupa successivement Séville, Cordoue et Tolède avant de continuer vers le nord. Mûsâ, ayant appris ces victoires fulgurantes, se hâta, en juin 712, de rejoindre Târik avec un contingent plus important, composé à la fois d'Arabes et de Berbères. Se rendant maître du plateau d'Extremadure où certaines villes avaient tenté de résister, il écrasa le reste de l'armée visigothique en septembre 713 à Salamanque et s'installa à Tolède où il battit monnaie, consacrant l'annexion de l'Espagne à l'Empire Islamique. Il s'élança ensuite à son tour vers le nord, à la poursuite des anciens partisans du roi Rodrigue, mais fut rappelé par le calife qui lui demandait de rendre des comptes sur sa gestion. Ce fut son fils et successeur qui acheva l'occupation de l'Espagne en établissant la domination musulmane sur l'actuel Portugal ainsi que sur l'Andalousie orientale.

Délaissant la région des Asturies où s'étaient retranchés les derniers Visigoths, les conquérants traversèrent bientôt les Pyrénées et dès 714 lancèrent des incursions dans le Languedoc et le Roussillon. Après s'être emparés de Carcassonne et de Nîmes, ils remontèrent la vallée du Rhône et atteignirent Lyon, puis Autun en 725. Une autre colonne s'élança en Gascogne, commandée par l'émir 'Abd Ar-Râhman qui s'empara de Bordeaux, mais se heurta en 732, au nord de Poitiers, à l'armée de Charles Martel qui l'obligea à battre en retraite.

Dominique SOURDEL *Histoire des Arabes*,
Presses Universitaires de France, 1980.

Observation

- Observez les éléments périphériques du texte et dites quel est le thème abordé dans ce texte ?

Lecture analytique

- L'auteur s'adresse-t-il à des spécialistes ou à un large public ?
- Qui s'exprime dans ce texte ? Y a-t-il des indices qui y renvoient ?

La société européenne d'Algérie

La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur, privilégié par ses droits de citoyen et la supériorité de ses moyens économiques et techniques.

En janvier 1840, le nombre des Européens s'élevait à 25000, installés principalement dans les grandes villes, mais 44% seulement d'entre eux étaient français. Dans les préfectures de la métropole, on chercha par la publicité, à recruter des ouvriers spécialisés et des colons. De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-Est, de bons agriculteurs espagnols, des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons. En 1847, 15000 immigrants s'installèrent. L'Algérie devint l'exutoire des populations pauvres du nord de la Méditerranée.[...]

Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine. Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. [...] La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimentait un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des « indigènes » par rapport aux citoyens français.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988.

Observation

- Observez le titre et la source du texte : quel est le thème abordé ?

Lecture analytique

- La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? De quel type de discours s'agit-il ?
- Relevez les dates mentionnées dans le texte : selon quel ordre apparaissent-elles ?
- Quel est le temps dominant dans le texte ?
- Quel rapport établissez-vous entre l'utilisation de ce temps, l'ordre de l'énoncé des dates, le type de texte et la visée communicative de l'auteur ?
- Quatre indications chiffrées sont données (en plus des dates). A quoi renvoient-elles ?

La population urbaine en Algérie dans les années 1920

La poussée démographique pour importante qu'elle était à l'époque, n'inquiétait pas encore sérieusement les Européens. Les Musulmans étaient encore dans leur grande majorité cantonnés dans leur bled. Dans les villes, la colonisation européenne facilitée par la naturalisation, se renforçait de plus en plus. Seuls les rachats des terres par les Indigènes et la misère, « mère du banditisme », inquiétaient les Européens qui craignaient de voir les masses rurales constituer une force révolutionnaire dangereuse.

La population musulmane atteignait au recensement de 1921 le chiffre de 4.923.186, en augmentation de 182.660 sur celui de 1911. Les progrès avaient été faibles au cours de cette décennie, la guerre qui avait éloigné un grand nombre de jeunes hommes et la crise de 1920 expliquent ce faible accroissement. De son côté, la population européenne avait augmenté de 35.804, avec un taux de croissance (4,87%) supérieur à celui des Musulmans.(1)

Le succès relatif de la naturalisation des étrangers était encore un autre élément rassurant pour les Européens.(2) Le rapport était de 1 Musulman pour 10 Européens. Il y avait une masse de musulmans qui risquait de noyer les Européens; le « danger » était réel, mais les perspectives démographiques étaient rassurantes : les Indigènes restaient cantonnés dans leur bled, les villes n'étaient pas encore envahies.

Mahfoud KADDACHE, *Histoire du nationalisme algérien*.
SNED, Alger, 1981.

(1)-(2): Voir tableaux page suivante.

Population d'Algérie:
dénombrement et recensement de 1921 de 1865 à 1921

(1) Mouvement des naissances et des décès.

	Années	Naissance enfants vivants	Morts-nés	Décès	Exédent des naissances sur les décès
Musulmans	1919	754 110	144 1	209 98	545 +12
	1920	477 121	281 1	279 89	198 +32
	1921	746 102	200 1	141 118	395 15=
Européens	1919	571 16	597	650 13	921 2
	1920	992 21	728	853 12	139 9
	1921	559 20	742	969 13	590 6

(2) Naturalisations -Naturalisés d'origine européenne

Années	Anglais Maltais	Allemands	Belges	Espagnols	Italiens	Luxem- bourgeois	Suisses	Divers
1919	.....	.....	.....	9	3	.....	.....	.....
1920	20	4	.....	262	66	.....	2	8
1921	12	5	3	182	98	1	5	17
Total 1865 à 1921	520 1	718 7	600 1	285 7	674 9	211	613 1	080 1

Total des naturalisés d'origine européenne: 3 070

Statistiques Générales de l'Algérie de 1916 à 1928, p. 16.

Chant populaire Kabyle

Je relate la tragédie,
Que l'avisé comprenne !
Alger du Zouawi a été dévastée,
le jour de l'Aïd, jour de fête,
Les Français avançaient
Tel un torrent en crue,
lançant plusieurs bataillons,
Composés en majorité de zouaves.
Il s'est abattu sur nous comme du
gel,
Ou de la neige qui déferle.
Il nous envoya un émissaire,
A qui il confia un message ferme,
Nous intimant « de choisir la bonne
voie » :
Nous rallier à l'armée française.
La contrée accueille les exilés,
Qui arrivent de toutes parts,
Aux Aït Iraten, la puissante tribu.
Nous pensions être en lieu sûr
Mais les Français occupent déjà les
crêtes,

Ils campent à Larba
Un mercredi matin
Ce fut une pénible journée pour
tous.
Ce fut à l'aube étoilée,
Rares étaient ceux qui avaient
rompu le jeûne.
A Icherriden, eut lieu
l'empoignade.
Cavaliers et fantassins mêlés,
Dans un nuage de poussière,
Qui s'élevait haut dans les cieux.
Parmi les combattants,
Rares étaient les survivants.
Le Maréchal portant képi,
C'est lui le décideur.
Lalla Fadhma que nous consultons
et vénérons,
Parée de bracelets et de perles,
Est à présent sous la tutelle du
Général.
C'est la sœur de Sidi Tahar !

Rapporté par M. BENBRAHIM dans *Femmes du Maghreb*, 9/99

EVALUATION FORMATIVE**Mathématiques et Astronomie**

«Chiffre » : l'histoire du mot mérite d'être racontée.

En empruntant aux Indiens leur système de numérotation et d'écriture de position des nombres (qui facilite grandement les opérations arithmétiques), les Arabes désignèrent le 0 : *es-sifr*, littéralement, le vide. Le mot fut latinisé en *cephirum* ; en Italie, il devint *zefero* puis zéro. En France, il devint *chiffre* – pour désigner l'ensemble des caractères numériques – et pour lever l'équivoque on emprunta à l'italien le zéro pour désigner la valeur nulle qui à proprement parler devrait avoir l'exclusivité de s'appeler *chiffre*.

L'histoire des mathématiques regorge des inventions arabes. Le mot «*algorithme* » vient du nom du grand mathématicien Al Khawarizmi, qui est le père de l'algèbre et l'auteur de *Kitab al Jabr* (de *jabara*, réduire).

C'est aux Arabes encore que l'on doit la désignation des inconnues par la lettre *x* (*Xay* en espagnol, déformation de *chay* : la chose).

Même si elles sont le fait d'érudit, comme le poète O. Khayyam qui fournit la solution des équations du troisième degré, ces recherches mathématiques ont des finalités pratiques et visent à résoudre des problèmes quotidiens (calcul de surface, aménagement urbain...).

L'astronomie est, elle aussi, étudiée à des fins pratiques : la prédiction. Sur la base de l'astrologie persane, de nombreux savants établissent le calcul des longitudes, réforment le calendrier et avant Copernic (qui eut connaissance de leurs travaux) critiquent Ptolémée et construisent un modèle planétaire centré autour du Soleil.

LE MONDE ARABE, *L'apport des Arabes à la Civilisation*,
Institut du Monde Arabe, Paris.

Delphine pour mémoire

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers¹. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux². Puis Charonne³, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle »³, une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des

faits-divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaira Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne, le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné :

Bélaïd Archal, pour mémoire

Achour Boussouf, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daeninckx dans *Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987.

¹ Aubervilliers : quartier de Paris.

² André Malraux : écrivain et homme politique français.

³ Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

Observation

- A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?

Lecture analytique

- L'auteur se manifeste-t-il dans le texte ? A quoi le voyez-vous ?
- Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.
- Quels sont les temps utilisés dans le texte ? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?
- Combien de parties distinguez-vous dans le texte ? (Aidez-vous de la distribution des temps).

Histoire du 8 mai 1945

Répression sanglante dans le Nord-Constantinois

Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations furent organisées par le P.P.A.¹ à travers tout le pays, l'Algérie revendicatrice défila en scandant dignement : «A bas le colonialisme !» «Vive l'Algérie indépendante !» «Libérez Messali !» «Libérez les détenus politiques».

A l'exemple du 1er mai, les manifestations eurent un caractère pacifique, et partout où les forces de police ne s'interposaient pas, tout se déroula dans l'ordre et le calme absolu.

Puis, ce fut la provocation, l'éclatement : «C'est à la suite de l'intervention des policiers et des soldats dans les villes de garnisons que les bagarres commencèrent.» avoua Henri Benzet. Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois.

F.Abbas témoigna de Sétif, sa ville : « Le 8 mai 1945 est un mardi, c'est le marché hebdomadaire. La ville de Sétif abrite ce jour là, entre cinq et quinze mille fellahs et commerçants venus des régions les plus éloignées...».

Dans cette cité, le cortège parfaitement organisé et autorisé par les autorités à son départ de la mosquée, parvint sans incident jusqu'au niveau du café de France. Là, aux alentours, des cars chargés de policiers étaient postés et prêts à intervenir. L'inspecteur Laffont (habillé en civil), assis à la terrasse de l'établissement, se leva, bondit et tenta d'arracher la pancarte portant l'inscription : «A bas l'impérialisme ! Vive la victoire des Alliés !». Le porteur de la pancarte résista, mais l'inspecteur lui tira trois balles de pistolet dans le ventre. Les policiers qui encadraient le cortège se regroupèrent rapidement face aux manifestants. Alors le scénario se déroula furieusement, et la fusillade commença. L'émeute gagna Sétif. La loi martiale fut proclamée; nul ne put circuler, s'il n'était porteur d'un brassard délivré par les autorités. Tout autre Algérien était abattu, impitoyablement. La répression s'étendit à la périphérie : d'abord

le petit centre de Périgot-Ville, puis Chevreuil. Les troupes françaises quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein. C'était l'hystérie. Tout se mêla et se confondit. Le sang appela le sang ; tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié.

A Chevreuil, les légionnaires du colonel Bourdillat se conduisirent comme en pays conquis. C'était le droit au pillage, aux viols, aux exécutions sommaires, sous le vocable éloquent d'opération de nettoyage. Des expéditions « punitives » furent organisées. On tirait sur tout, partout : fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment. Les morts s'ajoutèrent aux morts. Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel clair de mai.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*, ENAL Ed. 1983.

¹ P.P.A. : Parti du Peuple Algérien, Parti nationaliste fondé par Messali Hadj.

Observation

- Observez le titre et les références du texte. Que pouvez-vous dire à propos du thème ?

Lecture analytique

- «Ce jour du 8 mai, des manifestations furent organisées...» : A partir de l'analyse des éléments de cette phrase (temps verbaux, pronoms personnels, indicateurs de temps et de lieu) dites à quel type appartient ce texte.
- «L'Algérie revendicatrice» : expliquez cette expression et relevez, dans le texte, les mots ou expressions qui en reprennent le sens.
- Trouvez dans le 3^{ème} paragraphe, le terme qui s'oppose à «dignement»
- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- Dans les 3^{ème} et le 4^{ème} paragraphes, l'auteur introduit des «dires» : à qui appartient chacun de ces dire ? Situez ces personnes dans les groupes que vous avez établis.
- «Henri Benzet avoua».. «Ferhat Abbès témoigna» : cherchez le sens des deux verbes soulignés et expliquez leur emploi par l'auteur.

Le 1er Novembre 1954 à Khenchela

Le 29 octobre 1954, Laghrour Abbès rentra de Batna où il venait d'assister à une réunion présidée par Benboulaid et Chihani. Nous nous sommes réunis chez moi à 21 heures. Après l'ouverture de la séance, Laghrour me confia la lecture en français de deux textes. L'un n'était formé que d'un seul feuillet ronéotypé ; c'était un tract provenant de l'Armée de Libération Nationale, court, simple et devant être largement diffusé au sein de la population. L'autre, composé de deux feuillets, était une proclamation du Front de Libération Nationale définissant clairement la plate-forme politique du F.L.N. Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges. C'est la première fois que l'on entendit parler de ce mouvement révolutionnaire.

Nous étions tous très émus à la suite de la lecture de ces tracts. Laghrour, plongé dans de profondes pensées, ne disait rien. Ougad avait les larmes aux yeux. Quand à Benabès, il disait sans cesse : « Allah Ouakbar (Dieu est grand), le grand jour est enfin arrivé ». D'un ton solennel, Laghrour nous informa officiellement que le jour «J» était fixé pour la nuit du dimanche 31 octobre 1954 au lundi 1er novembre 1954. L'heure « H » : 1 heure du matin.

Les attaques auront lieu simultanément dans toute l'Algérie à la même heure - les mots de passe pour les opérations de cette nuit étaient «Khaled» et «Okba» - Laghrour nous recommanda de garder pour nous la date et l'heure et de ne les communiquer à nos combattants que le dimanche.

Ensuite, on procéda à la répartition des tâches.

Salem Boubakeur, *Le 1er novembre à Khenchela*, dans *Récits de feu*, présentés par **Mahfoud Kaddache**, Ed. SNED, 1976.

Femmes algériennes dans les camps

(Récit d'une ancienne détenue qui, dans un rapport adressé au F.L.N., a relaté les souffrances et le courage des femmes algériennes dans les camps. Ce document nous a été transmis par Meradi Mehadji. (Note de l'auteur)

Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes. Nous avions aussi nos bons moments... Avec L., belle nomade, nous voyagions... Elle dansait et chantait et nous battions des mains. T. nous apprit bon nombre de chansons patriotiques, et c'est la vieille H., boiteuse énigmatique, qui avant de nous endormir, nous racontait le plus de légendes, d'une voix grave, un peu pour nous bercer.

Nous supportions la faim, le froid, les poux, les fameuses listes blanches... Mais notre grande terreur, c'était «Bouchkara» (l'homme à la cagoule). Lorsque l'une d'entre nous l'apercevait au loin descendant d'une jeep, elle rentrait, l'œil dilaté, pour l'annoncer. Aussitôt, chacune saisissant un châle, un linge, un haïk, s'en couvrait la tête et les épaules ne laissant entrevoir qu'une partie du visage. « L'homme à la cagoule » s'approchait, encadré de deux paras ; le visage et le buste cachés par un sac troué à l'endroit des yeux. Souvent, il se traînait, soutenu par les paras, visiblement amené d'une séance de torture, mains liées derrière le dos. A sa vue, les hommes aussi se retiraient des fenêtres. La peur s'emparait de nous tous. Cet homme venait dénoncer un complice: il cachait son visage pour qu'on ne le reconnaisse pas. On le faisait entrer dans chacune des chambrées où les détenues, debout, attendaient dans l'anxiété d'être « passées en revue ». Impressionnées par sa cagoule, plusieurs d'entre nous s'évanouissaient. Notre état physique et cette peur quotidienne ne nous permettaient plus de supporter de tels spectacles. Nous savions qu'il arrivait à « l'homme au sac » de dénoncer n'importe qui pour gagner du temps ou pour abréger ses souffrances ; ou bien il indiquait une personne de sa connaissance par animosité ou jalousie. Nous avions ainsi toutes les raisons de le craindre. L'homme dénoncé redescendait avec lui en jeep. Parfois «Bouchkara» s'en retournait seul, n'ayant reconnu personne. Nous n'osions penser à ce qui l'attendait au retour.

Discutant politique avec l'adjudant et le sergent nous apprîmes à connaître ces gens, ceux qui nous gardaient et ceux qui nous torturaient. Quelques orphelins, d'anciens enfants assistés, des aînés de familles nombreuses, beaucoup de casse-cou ; en général des inadaptés, des têtes dures ou de petits hommes à complexes. Un après-midi, deux d'entre eux se battirent au couteau, au milieu de la cour, tandis que, de nos fenêtres, nous regardions, la joie dans l'âme, nos bourreaux s'entretuer. J'appris au milieu de la cour, grâce à ces bavardages, certains détails sur le camp, entre autre que celui-ci n'était pas déclaré, que les cris entendus les premiers jours étaient ceux d'un malade que les paras amputaient. Que d'autres camps «noirs» existaient autour d'Alger, d'El Biar, Sidi-Fredj, la Redoute, etc.

présentés par **M.KADDACHE**, dans *Récits de Feu*, SNED, 1976.

Observation

- Observez et mettez en relation le titre et les éléments périphériques du texte. De quels camps pourrait-il s'agir d'après vous ?

Lecture analytique

- Comment les prisonnières sont-elles désignées dans le texte? Pourquoi?
- «Avec L. belle nomade, nous voyagions» (1er §). Comment expliquez-vous l'emploi du verbe «voyager» dans ce contexte ?
- «Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes.» Trouvez dans le texte, les deux états par lesquels ces prisonnières passaient. Qui était à l'origine de ces états ?
- «L'homme à la cagoule»: Quelles explications le texte donne-t-il du comportement de cet homme ?
- Quel sentiment l'apparition de l'homme à la cagoule provoque-t-elle chez les prisonnières ?

Dans la gueule du loup

Après une perquisition de la D.S.T. dans ma chambre, j'avais quitté Paris pour Milan, puis j'étais allé à Tunis. Les manifestations du 11 décembre 1960 à Alger m'avaient inspiré un tableau de «La femme sauvage» publié par «El Moudjahid» clandestin, N°81, du 4 juin 1961:

Choeur:

Présents et absents
Par-dessus les murs
Parmi les cadavres
Présents et absents
En tant de charniers
Présents et absents
Partageons nos pertes
Nos seules richesses

Lakhdar:

Présents et absents
Restent les vieux murs qui chantent
Sur des poings d'enfants
Reste Barberousse
Reste la prison
Et les cris des femmes
Sur des poings d'enfants.

Chœur :

C'est l'école du soir
A.L.N. F.L.N.
Tel est notre alphabet
Toutes les lettres sont majuscules
Sur tous les murs où sont écrites
D'inébranlables volontés.

Kateb Yacine.

EVALUATION FORMATIVE

Au XVe siècle, pendant leurs expéditions de découverte, les Portugais longent la côte ouest de l'Afrique. Pour financer leurs voyages, ils font risonniers des Noirs qu'ils revendent comme esclaves.

[...] D'abord peu nombreux, ces esclaves vont devenir la principale «marchandise» et permettre la mise en valeur de l'Amérique: leur travail coûte en effet moins cher que celui d'un Blanc libre.

C'est la naissance d'un nouveau type d'esclavage et le début de la traite des Noirs et de la fortune des négriers. Ainsi commença l'un des plus importants déplacements de population de l'histoire de l'humanité: la déportation de quelque douze millions d'hommes et de femmes.

Au XVIe siècle, les Espagnols et les Portugais, grâce à leurs voyages de découvertes, ont acquis un véritable empire colonial. Puis se sera la Hollande, la Grande-Bretagne, la France...

En quelques années, les plantations de canne à sucre des Canaries espagnoles, de Madère et des Açores voient arriver une dizaine de milliers d'esclaves en provenance du Sénégal, de Mauritanie et du Golfe de Guinée.

Puis le phénomène gagne les îles portugaises de Guinée: Sao Tomé, Fernando Po, l'île au Prince deviennent pour un temps, les principaux producteurs sucriers du monde. En un siècle, elles font venir plus de 75 000 Noirs des côtes africaines toutes proches.

Au début du XVIIe siècle, 300 000 esclaves venant d'Afrique sont «livrés » en Amérique.

J.Meyer, *Esclaves et négriers*, coll. Découvertes, Gallimard.

Une guerre sans merci

L'affaire du coup d'éventail – le dey avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval qui l'avait offensé – racontée jadis par les manuels français ne fut, en réalité, qu'un alibi pour justifier l'expédition de Sidi-Ferruch en 1830. Les véritables causes de la conquête furent tout autres. On peut en dénombrer plusieurs : les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par des négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, concernant du blé vendu à la France entre 1793 et 1798 et resté impayé; la prétention de posséder sans redevances le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la côte orientale algérienne ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater le peuple français en lui offrant gloire et butin en Algérie ; enfin les ambitions des théoriciens capitalistes pour qui ce « sera un pays neuf sur lequel le surplus de la population et de l'activité française pourra se répandre ».

La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre des Algériens tenus pour barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur. Ne pouvant vaincre le peuple, Bugeaud chercha à le contraindre par la ruine et la famine. Lamoricière, fit de la razzia la base de sa tactique: attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des enfants sur qui l'on tirait sans pitié ; capture des troupeaux et pillage des biens. La razzia dégénéra en dévastation : il fallait détruire les moyens d'existence des Arabes. Montagnac écrivit en mars 1842 : «On tue, on égorge, les cris des épouvantés, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au lieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde.» Et Saint-Arnaud, en avril 1842 : «Nous sommes dans le centre des montagnes entre Miliana et Cherchell. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes.» [...] En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbéahs: «...Presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent.» En 1845, Pélicier fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes abritant les Ouled Riah ; près de cinq cents, peut-être mille cadavres furent trouvés. Au Dahra, Canrobert fit emmurer une caverne avec des pierres.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, dans *ALGERIE*, Editions Nathan-Enal, 1988

Le bras de fer avec l'ordre impérial

«L'utopie» du 1er novembre a «pris». Les conditions internationales s'y prêtaient. Du Caire à Casablanca, c'était déjà le bras de fer avec un ordre impérial qui acceptait mal son déclin. Le roi Mohamed V fut déposé tandis que Nasser, à l'autre bout du monde arabe, tentait d'insuffler aux masses devenues terriblement réceptives, les idées de dignité, d'indépendance vraie. Jusqu'à la toute proche Tunisie où les maquisards firent leur apparition. A ce branle-bas, les échos de Diên Biên Phu achevèrent de donner une tonalité particulière. L'Algérie ne pouvait demeurer en reste.

D'autant plus qu'à ces corrélations internationales correspondait une situation interne propice. La solidité de l'action entreprise par le F.L.N. résida dans le fait que les masses populaires s'y taillèrent la part du lion. Ecrasées, émiettées, n'attendant plus grand-chose du pouvoir colonial, un contre-pouvoir de leur cru allait enfin les ressouder en nation dans l'acception moderne du terme.

[...] Au bout de deux longues années au cours desquelles la lutte armée atteignit son point de non-retour, plus précisément après l'offensive du 20 août 1955, le F.L.N. fut assez mûr pour capitaliser son expérience. Au congrès de la Soummam, en août 1956, il précisa ses stratégies et se donna un visage : C.N.R.A (Conseil National de la Révolution), C.C.E (Comité de Coordination et d'Exécution) qui deviendra G.P.R.A (Gouvernement Provisoire de la République Algérienne) le 19 septembre 1958. Ce qui frappe dans ces assises, c'est l'esprit d'ouverture : il se traduit par l'entrée dans les instances dirigeantes d'éléments issus d'anciennes tendances – U.D.M.A., oulémas – dissoutes à l'appel du F.L.N.. Absence du sectarisme qui ne modifia en rien la dominante populaire de la révolution, mais contribua à hâter la fusion des énergies nationales. Même les élus «administratifs» rejoignirent le F.L.N., ou du moins la plupart d'entre eux, et mirent fin à leurs accointances avec l'autorité coloniale. C'est que le F.L.N. loin d'être un simple courant d'opinion, s'affirmait de plus en plus comme le garant de la volonté populaire et l'instrument de sa réalisation. D'avoir

produit tant de héros— connus et surtout inconnus — fit justement obligation au F.L.N. de s'en tenir à ce mot d'ordre, « un seul héros : le peuple ». De cette particularité, les gouvernants de Paris n'avaient cure. Ce qui les incita à commettre deux erreurs de taille: l'arraisonnement de l'avion transportant à Tunis des dirigeants du F.L.N. en octobre 1956 et l'agression tripartite (franco-anglo-israélienne) contre l'Egypte, en novembre. On n'était plus à l'ère des résistances traditionnelles où la disparition du chef entraînait l'effondrement du mouvement.

Réda Malek, dans *L'Algérie*, Ed. ENAL, NATHAN, 1988

Observation

- Observez le titre et le nom de l'auteur. Pouvez-vous anticiper sur le thème abordé dans ce texte ?

Lecture analytique

- Existe-t-il dans le texte des indices renvoyant à l'énonciateur ?
- Que représente la date du 1er novembre 1954 en Algérie ?
- «L'utopie du 1er novembre a pris» : cherchez la signification du mot souligné et précisez le sens de cette phrase.
- Que s'est-il passé à la même période au Maroc? En Egypte? Au Vietnam (à Diên Biên Phu) ?
- «D'autant plus qu'à ces corrélations internationales correspondait une situation interne propice.» Où l'auteur va-t-il situer son récit ?
- «émiettées» : trouver l'antonyme de ce terme.
- Quelle organisation a permis au peuple algérien de se ressouder en nation et comment a-t-elle procédé ?
- Comment l'auteur présente-t-il cette organisation ? Cite-t-il les noms des dirigeants de cette organisation ? Pourquoi ?
- «Le F.L.N. fut assez mûr pour capitaliser son expérience». Que veut dire l'expression soulignée ?
- Relevez les termes et expressions qui montrent cette évolution dans le temps.
- Qu'espérait l'Etat colonial en arraisonnant l'avion des dirigeants du F.L.N.? Quelle erreur d'appréciation a-t-il faite ?

L'espoir des peuples colonisés

A l'approche du 8 mai, la paix dans la victoire se dessinait sur le front d'Europe. La chute des positions allemandes causée à l'Est par l'offensive de l'armée rouge, l'encerclement des nazis par les Alliés à l'Ouest, entraînèrent la retraite de la Wehrmacht. En Asie, les bombes atomiques larguées sur Hiroshima et Nagasaki par les Américains précipitèrent la capitulation du Japon. La reddition de l'Italie, la pendaison de Mussolini par les résistants et le suicide d'Hitler annoncèrent la fin de la deuxième guerre mondiale. A l'exemple des autres nations ennemies du nazisme, les Algériens, qui avaient aussi versé leur part du sang, célébrèrent cet événement avec d'autant plus de joie qu'ils avaient bel et bien apporté leur quote-part de sacrifices. Aussi, leur espoir était-il à la mesure de leur contribution dans le conflit : celui de voir disparaître le régime colonial français qui les avait opprimés depuis 115 ans. Leur souhait était d'accéder au rang des peuples libres.

Une fois de plus le droit s'inscrivait dans l'histoire. Les meilleurs fils de l'Algérie avaient été acheminés vers l'Europe pour mourir sur les bords du Rhin. Chair à canon, ils furent sacrifiés à «titre indigène». C'est-à-dire en étrangers, sur une terre étrangère, pour une cause étrangère.

M. YOUSFI, *L'Algérie en Marche*, Tome 1, ENAL, 1985.

Observation

- Observer le titre et les références du texte. Quelle(s) hypothèse(s) de sens suggèrent-ils?

Lecture analytique

- Qui narre dans ce texte ? Se manifeste-t-il explicitement ?
- Quelle date l'auteur cite-t-il dans le texte ? De quelle année s'agit-il ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.
- Quelle est l'étendue géographique concernée ?
- Que représente le 8 mai 1945 dans le monde ? En Algérie ?
- Que veut nous dire l'auteur en mettant en relation les événements qui ont eu lieu en Algérie et dans le monde à la même période ?

Les Algériennes et la guerre

Nous voudrions rendre justice à toutes ces femmes qui, souvent, dans l'anonymat le plus total, ont contribué, grâce à des méthodes diverses et variées et dans une multiplicité de lieux, à soutenir l'effort de guerre, à maintenir la mobilisation du peuple afin de le faire basculer, dans sa majorité, après les manifestations du mois de décembre 1960, résolument du côté du F.L.N.

[...] Héberger des hommes inconnus chez soi, perturber l'agencement ancestral des maisons traditionnelles, organiser des réunions, installer des caches pour les militants et les armes, des ateliers pour confectionner les bombes, imaginer des mises en scène pour bernier l'ennemi, sortir de chez soi, voilée ou dévoilée, prendre les armes à la ville comme dans les maquis, se déguiser en homme, aider les hommes à se déguiser en femme, marcher auprès d'un inconnu, jouer la comédie des amoureux sur un banc public, faire des fêtes familiales, des meetings, etc. ... ; ce sont là des actions qui ont perturbé un ordre que beaucoup croyaient immuable, elles ont créé « une zone limite où se différencient et se superposent (dans le même temps) sphère publique et sphère privée, une zone intrinsèquement mouvante, que la guerre fait bouger jusqu'à les faire sortir de ses points d'ancrage conventionnels. Les femmes manipulent systématiquement ces frontières. Elles écrivent et impriment à l'intérieur des maisons qui deviennent à la fois lieu d'habitation et centre de résistance. Elles entraînent parents et voisines, nouent des relations personnelles dans des lieux publics et utilisent des lieux privés pour établir des contacts politiquement utiles. Elles transforment les rencontres amicales en réunion, les paliers en petits espaces de propagande, un inconnu en fils, en mari, en amoureux, un livre en cache de revolver, leur propre corps en cache de documents ou d'explosifs. Si le jeu réussit, c'est parce que l'association femmes-sphère privée règne encore (toujours chez nous !) sur le plan symbolique, se trouvant même renforcée par la guerre. Autrement dit, les femmes font un usage savant de ce stéréotype, introduisant dans l'univers des armes, les armes de la sphère privée, personnelle : séduction, appel aux sentiments, démonstrations de fragilité, impudence calculée, parfois tactique du petit cadeau offert à l'ennemi en signe de paix, exhibition fréquente du rôle maternel....

Ces femmes ne sont pas seulement sorties de chez elles, ce qui, en soi, est déjà transgression de la règle, mais elles ont su aussi utiliser, dans ce dehors,

leurs propres méthodes, leurs propres armes, celles qu'elles ont apprises dans les limites du monde de la maison, du monde des femmes. Elles ont, de plus, introduit dans leur monde les comportements du dehors, des autres (à la fois, ceux des hommes et ceux des autres, les étrangères et elles ont, ainsi, ouvert la voie à leurs cadettes et, surtout, démontré qu'il était possible de créer un autre monde que celui dans lequel elles et leurs mères ont vécu, un monde où les relations entre les deux sexes seraient différentes, un monde où elles seraient les égales des hommes, elles qui ont vécu comme eux toutes les situations de la guerre, les victoires comme les défaites, la torture et la prison, un monde plus juste, plus fraternel, plus tolérant car elles ont aussi, parfois à leur corps défendant, connu dans leurs épreuves d'autres femmes différentes, étrangères à leur monde, qui ont milité comme elles, pris les armes comme elles, souffert dans leur chair comme elles, été emprisonnées comme elles et, souvent, avec elles dans la même prison. Si la guerre leur a permis de perturber l'ordre établi par les hommes, elles leur a fait prendre conscience que la résistance n'avait pas de frontière, qu'elles dépassait celles de leur communauté et concernait d'autres femmes qui partageaient avec elles les mêmes idéaux de liberté, d'émancipation et de justice.

Khaoula Taleb Ibrahim, dans *Mémoire collective*, de **M. HARBI** et **B. STORA**, Ed. Hachette Littérature, 2004.

Observation

- Observer le titre du texte et le nom de l'auteur. Quelle relation pouvez-vous établir entre eux? A quelle période, selon vous, l'auteur fait-il référence ?

Lecture analytique

- Qui parle dans ce texte ?
- « Nous voudrions ». A qui renvoie le « Nous » ? Quelle information, sur le type de texte, nous donnent ce pronom et le temps du verbe ?
- Justifiez l'emploi du présent de l'indicatif dans le texte.
- A quelle époque nous renvoient les deux premiers paragraphes ?
- A quelle époque nous renvoie le 3^{ème} paragraphe ?

SYNTHESE ET ACTIVITES

Retenir

Le récit historique n'est pas seulement une accumulation chronologique des faits : l'historien, l'auteur les met en relation pour faire apparaître un ordre, un enchaînement logique et compréhensible de certaines causes et de certains effets. **textes p 47, 50**

La relation (du verbe relater) d'événements historiques intègre dans un discours narratif une visée argumentative : le narrateur, en informant d'un fait ou d'un événement d'histoire, exprime (dans son discours) son point de vue sur le fait ou l'événement (comment il l'a vécu, comment il l'interprète ou comment il le ressent). **texte p 52**

Activité écrite

- 1- Identifiez, dans cet extrait, les informations se rapportant à l'événement.
- 2- L'auteur est-il totalement effacé dans son récit ou marque-t-il sa présence? Justifiez votre réponse par un relevé de passages, d'expressions ou de termes pris du texte.

L'écho des manifestations de décembre 1960 a été très grand en Algérie, en France et au sein de l'ONU. Leurs conséquences politiques sont très importantes ; malgré les souffrances et les sacrifices, les masses urbaines soutenaient toujours la Révolution.

Les populations urbaines, en particulier les jeunes, qui avaient montré leur attachement à la Révolution -sorte de revanche de la Bataille d'Alger- étaient fiers d'avoir brandi leurs drapeaux et d'avoir crié leurs slogans.

Les détenus des camps et des prisons reprenaient espoir. Les maquisards surtout étaient réconfortés, satisfaits que les Pieds-noirs n'aient pas renouveler leurs journées de barricades, heureux de voir toujours populaires les mots d'ordre du FLN et certains de la victoire finale.

Les Pieds-noirs furent ulcérés de constater que les musulmans qu'ils croyaient acquis à la fraternisation d'un certain 13 mai, manifestaient en faveur du FLN. Les drapeaux des fellaghas les avaient nargués, le fossé entre eux et les musulmans s'était encore approfondi. Un officier français confia alors au Monde qu'il s'agissait « d'un véritable Dien Bien Phu qui serait suivi par une nouvelle Saint Barthélemy ».

De Gaulle tire une conclusion : « Tous les musulmans sont nationalistes et regardent avec sympathie le FLN... Nous assistons à la gestation d'une Algérie nouvelle, elle se fait, elle va naître, elle est en pleine gestation psychologique et politique. »

Des messages sont envoyés par le GPRA aux gouvernements amis qui réagissent très vite. Celui de Chou en Lai exprime « une indignation extrême », Tito soutient « les aspirations justifiées du peuple algérien », Nasser dénonce « une odieuse agression », le roi du Maroc affirme « sa solidarité avec l'Algérie sœur ».

A New York, où se prépare la quinzième session de l'ONU, les délégués algériens qui menaient une bataille pour faire admettre le principe d'un référendum sous le contrôle de l'organisation internationale voient leur mission facilitée par les manifestations de décembre. Krim Belkacem veut « faire retentir dans l'enceinte de Manhattan la clameur de Belcourt ». Succès diplomatique réel, l'ONU exprime pour la première fois son appui à la cause algérienne, admet l'existence de deux parties dans le conflit d'une part et, d'autre part, le droit du peuple algérien à l'autodétermination, à l'unité et l'intégrité de son territoire.

M. KADDACHE *Et l'Algérie se libéra*,
Edif 2000, pp 181-182

EVALUATION CERTTIFICATIVE

L'évasion

Le groupe décida d'opérer de 19 h à 22 h à la faveur de soirées de chants et prières, tolérées en salle, mais non autorisées.

Dans l'obscurité, le glissement de la lime allait et venait, subtil et menaçant, vite absorbé par la houle des incantations religieuses et des hymnes patriotiques. Les clameurs nocturnes ne troublaient déjà plus la garde.

La nuit du 15 au 16 mars 1952 fut la nuit de la grande fraternité militante : Arab Mohamed et Bouda Abdelkader (ce dernier tomba au champ d'honneur dans la région de Boudouaou - Alma), se relayèrent au limage du barreau. L'émotion fut grande lors de l'arrachement soudain du barreau central après une heure de travail.

La victoire fut partagée intensément en silence. Mais l'espoir, le doute, les craintes mêlés tourbillonnaient dans les esprits. Il fallait y aller et agir avec audace, demeurer soi-même le plus longtemps possible.

Il était 02 heures du matin, entre deux rondes, Ben Bella et Mahsas se glissèrent par la fenêtre.

Ils avancèrent prudemment dans la douce fraîcheur de la nuit. 02 heures 05, les deux fugitifs commencèrent à escalader leur premier mur : courbés, la silhouette ronde, bondissant à saute-mouton. Mais le mur semblait plus haut que prévu, sans doute un effet d'appréhension ou d'impatience.

Après le premier obstacle, Ben Bella reprit son souffle, puis fixa le repère et lança la corde qui retomba mollement dans l'anfractuosité du créneau. Il avait suffi d'une fois !  tait-ce possible ? Une chance ! La corde se tendit peu à peu. A 02 heures 20, l'homme attendu était au rendez-vous. La corde s'agita. La liaison confirma la réception. Pour les compères, la volonté et le courage de la rude  cole de l'O.S. firent le reste. L'un après l'autre et geste après geste, chacun se hissa, émergea et bascula à l'extérieur.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*, Ed. ENAL, 1985.

Les Français face à la guerre d'Algérie

La durée de la résistance algérienne, armée et politique, soutenue par de nombreux pays, les horreurs de la guerre et ses effets néfastes pour l'économie de la France ont fait réfléchir de nombreux Français. Mûs par des sentiments de justice et de paix, ils comprenaient la revendication de l'indépendance des Algériens, éprouvaient une certaine sympathie et s'engageaient parfois aux côtés du F.L.N.

En mars 1956, Alban Liechti, communiste, fut le premier conscrit à rédiger une pétition qu'il fit signer par trente soldats en faveur d'un cessez-le-feu. Il écrivit au président de la République une lettre dans laquelle il refusait de « prendre les armes contre le peuple algérien en lutte pour son indépendance ». En novembre, il fut condamné à deux ans de prison. (...)

Au début de l'année 1957, il existe déjà quelques témoignages de rappelés sur la torture et quelques désertions. On peut mentionner un précurseur, le sergent parachutiste Noël Favrelièvre. Révolté par les tortures infligées aux suspects, il déserte en emmenant avec lui un jeune Algérien prisonnier qui devait être jeté d'un hélicoptère. Les deux hommes réussirent à rejoindre Tunis. Le film de René Vautier, « *Avoir vingt ans dans les Aurès* » s'inspire de l'itinéraire de ce sergent.

L'indépendance de l'Algérie et les tortures deviendront, pour quelques intellectuels et militants français, des raisons valables justifiant leur refus de la guerre, voire leur désertion.

L'aide au FLN commence au printemps 1955 avec la mise à la disposition d'un appartement à un militant algérien ; cette aide de J.J. Rousseau est peut-être la première action en France au profit du FLN.

Les avocats ont apporté une aide considérable au FLN, leur collectif a été animé par Ould Aoudia, assassiné en 1959, Mourad Oussedik Benabdellah, auxquels se sont joints des avocats français Zavrian, Jacques Vergès, Roland Dumas et beaucoup d'autres qui constituèrent le front de la défense du FLN.

M. KADDACHE, *Et l'Algérie se libéra*, Edif 2000, pp 197 à 201.

Le FLN problème de conscience

Quels sont les moyens politiques de la paix ? Voilà la question qui, jusqu'à l'instant, agite cercles et clans. Que faut-il attendre du régime gaulliste ? Que faut-il attendre de la gauche ? Que faut-il attendre du nationalisme algérien ? Sa victoire revêtirait-elle une portée révolutionnaire capable de rendre son ressort à l'opposition française ou bien évolue-t-il dans un monde déjà autre ?

La fonction provocatrice des porteurs de valises et des insoumis est assez fidèlement (et fort habilement) évoquée par Françoise Giroud : « Selon M. Jeanson – et si j'ai bien compris – la colonisation doit être attaquée partout et par tous les moyens, comme l'une des plaies majeures, parce qu'aucun homme ne peut être libre si tous ne le sont pas. L'objectif premier est donc non pas de hâter la fin de la guerre, mais l'indépendance de l'Algérie. Plus le FLN sera fort, moins il sera tenté d'accepter toute formule intermédiaire qui ferait office d'opération de retardement dans un processus qu'il convient au contraire d'accélérer. M. Jeanson n'est pas un enfant. Il a prouvé qu'il était assez sûr d'emprunter le bon chemin pour s'y engager tout entier. Il a eu du courage. Il est respectable. Si on le croit sans le suivre dans l'action, s'accordant à la fois le confort intellectuel et la tranquillité matérielle, on n'est pas respectable. Et si on ne le croît pas, il faut le dire, je le dis. » Quand aux déserteurs, Françoise Giroud manifeste envers eux la même désapprobation : « Horrible guerre qui a pu conduire ne fût-ce qu'un garçon de vingt ans à se suicider moralement pour ne pas tuer physiquement. »

Jeanson est sensible, lui qui aime être aimé, à ce que l'article recèle d'intelligente sympathie. Il est également satisfait qu'on lui impute un raisonnement politique et non une inclination affective.

Pourtant, répond-il à l'éditorialiste de l'Express, si les prémisses sont correctes, la conclusion s'esquive : « Vous n'êtes vous-même nulle part, mais vous vous offrez néanmoins le luxe de stigmatiser l'attitude de ceux qui, tout en me donnant raison, ne me suivent pas, ce qui n'est, me semble-t-il, qu'une autre façon de n'être nulle part. » Et il conclut par ce constat : « Que nous le voulions ou non, nous sommes déjà dans la trahison. Nous y sommes jusqu'au cou, dans la mesure même où notre situation est contradictoire. Pour l'immédiat, il ne dépend pas de nous qu'elle cesse de l'être, et nul n'a le devoir de supprimer l'un des deux termes : si proche que je sois des Algériens, il est bien évident que je ne cesse pas d'être français. »

Hervé Hamon et Patrick Rotman, *Les porteurs de valises*, pp 233-234.
dans *Et l'Algérie se libéra*, de **M. KADDACHE**, Edif. 2000, pp 202-203.

**Déclaration sur le droit à l'insoumission
dans la guerre d'Algérie
(dite « des 121 », septembre 1960)**

Extraits

Pour les Algériens, la lutte, poursuivie, soit par des moyens militaires, soit par des moyens diplomatiques, ne comporte aucune équivoque. C'est une guerre d'indépendance nationale. Mais, pour les français, quelle en est la nature ? Ce n'est pas une guerre étrangère. Jamais le territoire de la France n'a été menacé. Il y a plus : elle est menée contre des hommes que l'Etat affecte de considérer comme Français, mais qui, eux, luttent précisément pour cesser de l'être. Il ne suffirait même pas de dire qu'il s'agit d'une guerre de conquête, guerre impérialiste, accompagnée par surcroît de racisme. Il y a de cela dans toute guerre et l'équivoque persiste.

En fait, par une décision qui constituait un abus fondamental, l'Etat a d'abord mobilisé des classes de citoyens à seule fin d'accomplir ce qu'il désignait lui-même comme une besogne de police contre une population, laquelle ne s'est révoltée que par souci de dignité.

Les soussignés, considérant que chacun doit se prononcer sur des actes qu'il est désormais impossible de présenter comme des faits divers de l'aventure individuelle, considérant qu'eux-mêmes, à leur place et selon leurs moyens, ont le devoir d'intervenir, non pas pour donner des conseils aux hommes qui ont à se décider personnellement face à des problèmes aussi graves, mais pour demander à ceux qui les jugent de ne pas se laisser prendre à l'équivoque des mots et des valeurs, déclarent :

- Nous respectons et jugeons justifié le refus de prendre les armes contre le peuple algérien.
- Nous respectons et jugeons justifiée la conduite des Français qui estiment de leur devoir d'apporter aide et protection aux Algériens opprimés au nom du peuple français.
- La cause du peuple algérien, qui contribue de façon décisive à ruiner le système colonial, est la cause de tous les hommes libres.

H. Hamon et P. Rotman,

Les porteurs de valises, pp 193-194.

dans *Et l'Algérie se libéra*, de **M. KADDACHE**, Edif 2000, p 204.

Table des matières

Table des matières

Résumé en anglais	I
Résumé en arabe	II
Remerciements	III
Dédicace	IV
Sommaire	V
Introduction générale	1
Partie théorique	
Chapitre I La narration historique	
Introduction partielle	4
1.1. Qu'est-ce qu'une narration historique ?	4
1.1.1. Structure et caractéristiques de la narration historique	7
1.2. Les types de la narration historique	8
1.2.1. Récit à focalisation interne	9
1.2.2. Récit à focalisation externe	10
1.2.3. Récit à focalisation zéro (narrateur omniscient)	11
1.3. La didactisation de la narration historique dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E.	11
1.4. La finalité de l'enseignement/apprentissage du texte historique en terminale, classe de FLE	14
Conclusion partielle	17
Chapitre II L'esprit critique	
Introduction partielle	18
2.1. La genèse de l'esprit critique	18
2.1.1. Le concept historique	18
2.1.2. Le concept moderne	20
2.2. La manifestation et le développement de l'esprit critique	22
2.2.1. Curiosité, lucidité, modestie	24
2.2.2. Une attitude d'autonomie et d'écoute	25
2.2.3. Savoir prendre son temps	25
2.2.4. L'enjeu de la prudence	25
2.2.5. Distinguer faits et interprétations	25
2.2.6. Accepter le débat des interprétations	26
2.3. L'esprit critique et l'apprentissage d'une langue	27
2.4. L'esprit critique et le récit historique dans l'enseignement/apprentissage du FLE	30
Conclusion partielle	32

Table des matières

Partie pratique

Chapitre III Méthodologie et analyse du manuel

Introduction partielle	34
3.1. Définition du programme	34
3.2. Définition du manuel scolaire	36
3.3. Méthodologie	38
3.3.1. Définition des objectifs de l'analyse	39
3.3.2. Définition des paramètres d'analyse	39
- Paramètres technique	39
- Contenus pédagogiques.....	39
- Paramètres pédagogiques	39
- Paramètres de concordance avec les recommandations du programme	39
3.4. Critères d'analyse relatifs à la narration historique	40
3.5. Les caractères de la manifestation de l'esprit critique	40
3.6. Le programme de français en classe de terminale	42
3.6.1. Profil d'entrée en 3èmeA.S.	42
3.6.2. Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)	42
3.6.3. Les compétences à installer et les objectifs d'apprentissage	43
3.7. Analyse du manuel scolaire de classe de terminale	43
3.7.1. Présentation du manuel scolaire : Le cadre légal	43
3.7.2. Paramètres techniques	44
L'aspect physique	44
L'aspect visuel	44
3.7.3. Les contenus pédagogiques	45
Conclusion partielle	46

Chapitre IV La triade : texte historique, esprit critique et manuel scolaire

Introduction partielle	47
4.1. Résultats et interprétations	47
4.1.1. Paramètres pédagogiques	47
Les auteurs	47
La nature des supports	48
La typologie des textes	49
La thématique	49
Les démarches et les techniques.....	50
L'approche pédagogique appliquée	50
4.1.2. Paramètres de concordance avec les recommandations du programme	50
Les compétences visées et Les objectifs d'apprentissage.....	52
Le contexte socio-culturel	52
4.1.3. Les critères de la narration historique	52

Table des matières

Les personnages	52
Les lieux	52
La chronologie	53
L'anachronisme	53
Le réalisme	53
4.1.4. L'application du schéma narratif	54
4.1.5. Les caractères de la manifestation de l'esprit critique	55
Les attitudes	55
Les processus cognitifs	56
Les faits de langue investis	57
Conclusion partielle	60
Conclusion générale	61
Références bibliographiques	64
Annexes	70

La liste des tableaux

Tableau 1 : Répertoire des textes proposés par le manuel	70
Tableau 2 : Analyse de trois récits historiques selon les critères établis	75
Tableau 3 : L'analyse de trois récits historiques selon le schéma narratif	77
Tableau 4 : La manifestation critique de l'auteur dans les récits historiques	79
Tableau 5 : Application des critères de Grondeux sur deux textes du manuel. La manifestation de l'esprit critique de l'apprenant	80
Tableau 6 : La concordance des activités de compréhension avec les compétences et les objectifs du programme.	51
Tableau 7 : Compétences et objectifs d'apprentissage de l'écrit historique en classe de terminale.	43

Liste des figures

Figure 1 : Les caractéristiques de la manifestation de l'esprit critique	23
--	----

Résumé :

L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère par le biais de la narration historique en classe de terminale en Algérie est issue d'une récente réforme du manuel scolaire de français de terminale édition 2008. À ce propos, les concepteurs du manuel ont associé l'enseignement de ce genre littéraire à la manifestation de l'esprit critique de l'apprenant ayant atteint un niveau intermédiaire à avancé en matière d'apprentissage de la langue française. Pour cela, le manuel scolaire de terminale se veut répondre au mieux aux exigences de la législation scolaire algérienne de 2008, en proposant différents types de textes historiques (narration, prose), d'historiens algériens et d'auteurs de nationalités autres ; ainsi que diverses activités, susceptibles de doter l'apprenant d'un matériel linguistique conséquent. Le présent travail consiste en l'analyse d'un échantillon de quatre récits historiques issus de ce manuel afin d'apprécier son degré de réponse aux critères auxquelles répond l'enseignement/apprentissage des trois pôles à savoir : le français langue étrangère, la narration historique et l'esprit critique. L'analyse conduite est inspirée des approches analytiques proposées par Abboud (2019) ainsi que Bernard, Clément & Carvalho (2007) identifiant les facteurs d'analyse suivants : paramètres techniques (aspect physique et visuel), pédagogiques (contenu thématique, discursif, approche pédagogique appliquée), concordance avec les programmes (compétences visées, objectifs d'apprentissage, contexte socioculturel), paramètres spécifiques relatifs à la narration historique (les personnages, les lieux, la chronologie, l'anachronisme et le réalisme), et à la manifestation de son esprit critique (diversification des sources d'informations et donc d'auteurs ; diversification de supports : récit, poème, support iconique, support multimédia) ; l'usage de la grammaire textuelle (déictiques, focalisation du narrateur, l'implicite, l'ambiguïté, la polysémie, la métaphore, la répétition, le rythme). Globalement, les résultats montrent une concordance des supports avec les programmes ministériels et ses objectifs ; pour la narration historique, seuls 9 textes sur 24 répondent aux caractéristiques des récits historiques authentiques ; pour la manifestation de l'esprit critique, seuls 4 auteurs sur 10 ont des historiens traitant des thèmes différents mais limités à la période coloniale ce qui ne permet ni la confrontation des interprétations ni l'ouverture sur le monde ; pour la grammaire textuelle, les supports sont riches en procédés linguistiques et stylistiques mais ils exigent une certaine maîtrise de la langue pour repérer et interpréter l'implicite, l'ambiguë, la polysémie et la métaphore.

Mots clés : Narration ; Texte historique ; Esprit critique ; citoyenneté algérienne la grammaire textuelle.