



Université d'Oran

MÉMOIRE DE MAGISTÈRE

Sur le thème des

**Représentations de la guerre d'Algérie à travers
le manuel scolaire des classes de terminale.**

SOUS LA DIRECTION DE Madame *Fatima-Zohra Lalaoui-Chiali*,
Professeur en sciences du langage à l'université d'Oran

TRAVAIL PRÉSENTÉ PAR : *Baghdadi LASHEB*

MEMBRES DE JURY :

- **Président** : Mme EL BACHIR Hanane, MCA, Université d'ORAN
- **Encadreur** : Mme CHIALI- LALAOUI Fatima Zohra, Professeur, Université d'ORAN
- **Examineur** : Mme MIMOUNI Dounia, MCA, Université d'ORAN

Baghdadi LASHEB

**Représentations de la guerre d'Algérie
à travers le manuel scolaire des classes
de terminale** (étude sémio-linguistique)

Je dois mes remerciements et ma reconnaissance à
Monsieur Khaled-Issa CHAIB et à Madame CHIALI-
LALAOUI Fatima-Zohra

Introduction

« Il n'y a pas de récit historique là où n'est pas explicitée la relation à un corps social et à une institution de savoir »¹

En guise de prélude à mon développement je me sers de la pensée de Michel de Certeau pour introduire une extension à mon raisonnement sur le *texte d'Histoire*², tel qu'il est désigné par l'intitulé du *projet didactique*³ proposé par le programme officiel des classes de terminale.

Pour un point de départ, ce n'est pas un hasard que je sois pris de dépendance à cette définition dans la mesure où elle recouvre tous les éléments correspondant à mon corpus et à mon thème de recherche, à savoir ; *les représentations de la guerre d'Algérie à travers le manuel scolaire des classes de terminale*.

L'institution de savoir se pose donc comme un élément fondamental dans la conception du texte d'Histoire. Notons au passage que le manuel scolaire des classes d'examen secondaire, inclut par sa qualité sur le plan

¹ Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, folio histoire, Gallimard, 1975, p.119.

² Pour désigner le premier usage d'un concept à caractère problématique et qui reste à redéfinir dans un cadre conceptuel.

³ Notion qui sera développée au fur et mesure de notre avancement.

pédagogique tout un projet didactique relatif aux textes et documents d'Histoire. Ce qui relève de la singularité par rapport aux autres matières proche de la discipline.

Dans ce cadre qui se veut institutionnel, le thème de ma recherche requiert une exigence d'un appareil conceptuel et théorique un peu particulier ; correspondant aux élèves - instance de réception - qui seront invités à étudier et à travailler sur le texte d'Histoire, et non pas sur l'Histoire. C'est donc dire, à quel point ces deux premières nous imposent l'originalité de la donne.

Cette instance de réception, quand elle recouvre uniquement les élèves, ou certains d'entre eux, n'a pas accès au locuteur mais elle peut avoir accès à l'énonciateur ; *l'être au monde qui est responsable du contenu*⁴. Il s'agit-là évidemment, d'un constat qui, mis à profit, peut révéler les aspects d'une situation qui s'offre à l'étude.

Un fait majeur nous invite dès lors à revenir et revoir ainsi la définition du texte d'Histoire, toujours selon le même auteur qui se réserve à ce sujet la singularité d'avoir associé par définition, un acte de langage à l'institution de savoir.

En effet, sur la quatrième page de couverture, le condensé qui définit l'écriture de l'Histoire, résume tous les paramètres de l'investigation du texte d'Histoire dans le cadre d'une recherche scientifique.

Faire de l'histoire, c'est marquer un rapport au temps (...). Ecrire l'histoire, c'est gérer un passé, le circonscrire, organiser le matériau hétérogène des faits pour construire dans le présent une raison ; c'est exorciser l'oralité, c'est refuser la fiction. C'est pour une société, substituer à l'expérience opaque du corps social le progrès contrôlé d'un vouloir-faire. Ainsi, depuis

⁴ O.Ducrot, *Le dire et le dit*, chap.8, esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation, Minuit, 1984.

Machiavel, l'histoire se situe-t-elle du côté du pouvoir politique qui, lui, fait l'histoire. ⁵

Pour justifier la conception de M. de Certeau nous pouvons avancer que la masse, noyau dur, en est l'élément d'attraction supposé assurer le pacte tacite dans sa diversité ; qu'il soit heuristique (connaître), ésotérique (savoir) ou fiduciaire (croire). L'étiquette du pacte explique pourquoi l'institution revêt une telle importance, à fortiori, dans le cadre de notre recherche.

Cette condition d'un préalable institutionnel dans la conception de l'Histoire se trouve confortée par les écrits à caractère historiographique qui vont succéder à Michel de Certeau, notamment ceux qui traitent le cas l'Algérie poste ou pré-indépendante. On peut citer entre autres : Paul Balta et Claudine Rulleau⁶, Yvonne Turin⁷, Amina Azza Bekkat⁸.

Sachant que bien d'autres références théoriques seraient à mobiliser pour approfondir notre connaissance de l'Histoire dans la diversité des approches historiennes quant à ses thèmes et ses méthodes de recherche, nous nous limitons dans notre étude à une approche investigatrice d'un chercheur linguiste nettement différent d'un historiographe, quand bien même ce dernier peut nous servir à asseoir les éléments de base à notre sujet de recherche.

Parler d'Histoire dans le manuel scolaire de français c'est parler de contenus, d'objet d'étude et d'apprentissage aussi, de concepts, de savoir faire, et enfin, de « capacités intellectuelles à développer ». Or, ces capacités impliquent des compétences linguistiques, paralinguistiques,

⁵ Op. cit., 4^{ème} page de couverture.

⁶ Paul Balta, Claudine Rulleau, *L'Algérie des algériens vingt ans après*, Enjeux internationaux, Les éditions ouvrières, Paris, 1981.

⁷ Yvonne Turin, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale ; écoles, médecines, religions, 1830-1880*, ENAL, 2^{ème} éd, Alger, 1983

⁸ Amina Azza, Bekkat, *Regards sur les littératures d'Afrique*, OPU, Alger, 2006.

idéologiques et culturelles. Autant de paramètres complémentaires qui peuvent conduire finalement à la capacité de lecture et d'interprétation.

Il convient de noter dans ce contexte que la communication en situation de contact, impose aux participants (élève et enseignant) un travail de figuration particulièrement intense et délicat.

D'abord parce que les documents apportent en classe la réalité passée que l'on veut étudier ; le présent porte les traces du passé ou il est du passé accumulé. Les élèves arrivent dans un monde déjà là. L'épaisseur du temps a laissé des traces qu'il faut considérer par la problématique d'une analyse textuelle : de là vient la question de la fonction critique comme souci majeur.

Ensuite, parce que l'enseignement de l'Histoire privilégie un cadre politique, le cadre de l'état dans lequel nous vivons aujourd'hui où l'état doit s'identifier à la nation et au territoire.

Les deux logiques sont ainsi soumises à des finalités : transmettre et développer un sentiment d'appartenance.

Les finalités poussent à ce que l'enseignement de l'Histoire privilégie la transmission d'une vulgate, refuse ce qui divise (toute mise à la question du projet de société relatif à l'Histoire de la nation), s'appuie sur tout ce qui développe un sentiment commun et qui contribue à la cohésion sociale.

Cette dernière approche s'efforce de lier le « je » de l'élève au « nous » du présent et du passé par distinction aux autres et à l'Autre, ceux et celui qui ne se reconnaissent pas dans cette appartenance.

Aussi, combien serait-il impératif de veiller à entreprendre la stabilité du sens des énoncés comme condition *ciné qua none* à l'engagement et la coopération dans le cadre pédagogique. Si le repérage énonciatif se révèle très important dans ce type d'entreprise, il convient aussi d'examiner les stratégies discursives qui permettent de calculer le rapport entre le rhétorique et l'empirique.

La préoccupation majeure revient donc à réadapter l'analyse du discours pour des besoins didactiques à un savoir historique qui soit enseignable, apprenable et évaluable. Une préoccupation qui définit la tâche que nous nous sommes donnée dans le cadre de notre recherche.

Notre démarche dans cette étude consiste à vérifier les réalisations didactiques d'un point de vue linguistique ; allant de la sémiotique de communication et de culture à la sémantique et pragmatique il convient aussi de mener une réflexion sur le parcours épistémologique de la culture et l'idéologie à l'école en passant du discours politique à la didactisation du texte historique.

A cet effet, en considérant les directives officielles de l'institution et les consignes pédagogiques, un bref aperçu nous permet déjà de nous situer par rapport à un thème de réflexion qui se pose en tant qu'objet de recherche :

- *Inviter à réfléchir sur les questions que nous pose le passé dans le présent.*
- *Construction de la dimension critique de l'Histoire et l'implication de l'élève en même temps.*
- *Construire des points de repère sur l'Histoire de l'humanité.*
- *Confronter les élèves à toutes les échelles de l'Histoire humaine qui vont du local au planétaire en évitant de s'enfermer dans une Histoire nationale.*
- *Comment faire pour que les cours d'Histoire donnent-ils lieu à de véritables débats scientifiques qui sachent se distancier du sens commun ?*

Il s'agit là bien d'une invitation à l'analyse critique des textes proposés aux élèves dans le cadre du projet didactique qui porte sur le texte d'Histoire.

Ainsi, le croisement entre corpus (en tant qu'un ensemble de textes manifestement proposés, particulièrement caractérisés) et références théoriques, nous dicte une démarche sommaire et provisoire. En se servant des outils conceptuels pour pénétrer le corpus, de la mise en langage des événements à la mise en acte de la langue, en passant par la manipulation d'un réel, puis d'un réel linguistique, il fallait chercher quelque chose qui mérite d'être approfondie, inventorier le grand nombre de faits à expliquer en formulant des hypothèses qui permettent de révéler les faits explicateurs.

Préoccupations :

Il faut donc tenter un travail de décryptage et faire comme le suggère Todorov⁹ ; retrouver les conditions de production de l'énoncé : pour comprendre le procès d'énonciation, il ne suffit pas de noter les circonstances présentes, présenter l'acte de parole, il faut reconstituer l'histoire de l'énonciation. Se contenter de l'énonciation présente, immédiatement observable, c'est prendre la partie visible de l'iceberg pour l'iceberg tout entier.

Cependant, le travail de décryptage, défini théoriquement, reste suspendu et problématise l'essence de l'investigation à bien plus d'égards ; nous nous limitons ainsi à cerner les contraintes uniquement sur le plan textuel, événementiel et idéologique.

En reconstituant l'histoire de l'énonciation on peut révéler un explicite du texte qui réside à la fois dans le contenu sémantique des énoncés qui le constituent et dans la position que ce texte occupe par rapport à l'ensemble des productions langagières qui le définissent par distinction. Cette tâche, quand bien même méthodique, reste inépuisable vue le nombre infini des réalisations langagières ou même écrite.

⁹ Tzevetan Todorov, *Les genres du discours*, Paris, Seuil, 1978.

Néanmoins, si tout dépend de la conception du monde, le temps s'impose comme vecteur déterminant. Une telle étude exige l'élargissement dans le temps par des projections à la fois sur le passé, le présent et le futur par rapport aux faits passés. Et, c'est ainsi alors, que nous serons résignés à une certaine restriction imposée par le l'étendu du champ d'investigation.

Autrement dit, pour ne pas exagérer dans une analyse naïve de tout ce qui est de l'ordre institutionnel, idéologique et scientifique, nous manifestons, à notre niveau, notre grand désir à considérer l'ensemble de cette recherche au stade d'un chantier qui reste objet de régulation permanente.

Enfin, signalons notre préoccupation à nous introduire dans l'actualité de la scène politique pour reconnaître par là même à l'Histoire tous ses mérites quand elle vient arbitrer l'avenir des nations. Les dirigeants algériens actuels et français sont au devant de l'histoire commune de leur pays.

L'Histoire, si elle est apte à reconnaître ceux qui la font, doit être assumée par ceux qui l'ont vécu ou l'écrivent. L'écriture de l'Histoire est un droit des peuples, c'est la mémoire des nations, elle s'impose comme un devoir de vérité, de consensus, car elle trace l'avenir des générations en leur restituant des récits comme patrimoine.

L'Histoire de l'humanité est jalonnée de guerres et de conflits souvent d'une atrocité barbare, mais aussi de discours politiques engagés. Assumée, l'Histoire reste capable de réunir les nations qui se sont affrontées par le passé.

Le cas de *la guerre d'Algérie* est significatif à plus d'un titre et répond à cette exigence des peuples à panser les blessures du passé par un discours attendu et courageux de la France, discours qui s'inscrit dans la recherche d'une paix totalement recouverte avec le passé. Une possible dynamique d'une ère nouvelle de relations franco-algériennes est à venir grâce au discours.

Problématique :

Tenant ainsi à traduire et à vérifier nos préoccupations par une problématique sur le plan pratique dans un cadre pédagogique, il était d'abord primordial de signaler l'importance de l'Histoire à l'école, en langue française dans le manuel scolaire de français par rapport à l'Histoire présente dans la culture, dans les médias ou dans les discours politiques.

Ceci étant un préalable, nous venons à présent aux implications de cette importance sur le plan idéologique pour formuler une problématique qui, à son tour, peut se traduire sur le plan linguistique et dans un cadre institutionnel en termes de déterminations textuelles et pragmatiques.

Entre les deux positions, celle de la France et celle de l'Algérie, s'agit-il de deux systèmes de représentation opposés et d'exclusion réciproque ou, au contraire, qui se cherchent et cherchent l'unité de manière à ce que les éléments pertinents se dévoilent, prennent sens par singularité et par distinction ?

En d'autres termes, les deux parties ont-elles forgé un espace de dialogue propre à eux ? Le cherchent-ils toujours à travers la didactisation du texte historique comme type d'écriture provisoire ?

Il s'agit de prévoir et d'anticiper les caractéristiques de cette écriture afin d'accélérer le processus d'une réadaptation du texte d'Histoire à des fins mutuellement productibles de part et d'autre. On tend vers une écriture dont les implications sauront dépasser le fait d'être mises en scène et se trouvent actualisées par des énoncés à caractère typiquement historique.

Ainsi, le sujet de l'énonciation ne sera plus « je » ou « il » mais « nous » (les français et les algériens). Un « nous » non pas communautaire mais universel. Ce serait l'idéale proposition à une situation qui reste aujourd'hui même en suspens malgré l'état d'avancement actuel de « la théorie générale de l'écriture ». Il faut signaler que tel est l'objectif inscrit des directives officielles sur le sujet.

Hypothèses de travail

Après avoir tracé le contexte à grands traits, formalisé les quelques connaissances disponibles autour du mode de présence de l'Histoire dans notre étude, nous en venons à présent aux principales hypothèses de cette recherche. Celles-ci seront construites comme des croisements entre les questions de recherche et les données susceptibles d'être effectivement recueillies sur le corpus.

Aussi, après une lecture flottante des textes proposés, les questions sont construites à partir d'une analyse théorique de l'objet d'étude, analyse complétée par les directives de l'institution qui délimite notre sujet.

Ce sont donc, plusieurs questions qui sont formulées à travers des hypothèses. En voici le résumé :

- Si l'ambivalence dans l'écriture de l'Histoire est une composante intégrale ou une caractéristique, est-elle aussi la preuve d'une écriture qui se cherche entre la mémoire et l'altération, la victimisation et la glorification, l'adhésion et la distanciation... ?
- On peut d'abord poser plusieurs questions sur la catégorisation et la typologie. S'agit-il de propriétés pertinentes ou définitoires, propriétés génériques ou spécifiques, inhérentes ou afférentes (contextuelles). Existe-t-il un style neutre et convenable ?
- Quels sont les procédés et/ou processus de décodage et d'encodage qui permettent de caractériser l'écriture de l'Histoire et qu'il faut pertinemment considérer pour la stabilité du sens et de l'interprétation ?
- Il serait aussi intéressant de nous interroger sur la représentation du monde qui nous est donnée à travers les textes proposés.
- Ces historiques se manifestent-ils en tant que production d'un conflit dans l'instance du sujet de l'énonciation ?

- Quel est l'enjeu de la compréhension culturelle ? peut-on et comment réduire le faussé culturel ?
- Enfin, il y a-t-il lieu de parler de variation entre textes officiels (intention de communication) et pratiques scolaires portant sur le texte d'Histoire ?

Seule la linguistique qui s'impose comme outil polyvalent pourrait soumettre des réponses à toutes ces questions qui dictent notre plan de travail et constituent l'échine de sa progression analytique.

Approches adoptées et méthodes à suivre :

L'étude des textes et documents de notre corpus devrait fournir des résultats qui, combinés entre eux apportent des réponses, confirmations et infirmations aux hypothèses et questions plus précises.

Notre travail consiste à signaler, dans différentes approches, les particularités du texte qui permettent à l'énonciation de déborder l'énoncé et de rendre la mise en acte plus effective. En effet, une écriture traditionnelle et convenue ne pourrait obtenir le même impact quant à *l'écriture qui porte sur l'Histoire*¹⁰.

Divers procédés sont utilisés, essentiellement relatifs au style, à la rhétorique et à l'argumentation.

Dans cette pléthore des théories et des textes qui exigent parfois pour chacun sa propre entrée d'investigation, l'important est de considérer ce qu'une méthode apporte, ce que l'analyse des données recueillies avec tel ou tel type de méthode permet de construire et de dire de l'objet étudié.

Pour des raisons pratiques de méthodologie, nous pouvons ainsi considérer qu'à chaque texte sa propre problématique, ses propres *indices*

¹⁰ Expression radicale que nous employons pour désigner une écriture encore objet à l'étude, à la conceptualisation dans le cadre de notre recherche.

*de lisibilité*¹¹, suivant sa principale catégorie qui sera déterminée suite à l'application d'une méthode d'analyse appropriée. Il importe aussi, en cherchant un fond commun à l'ensemble des textes, que l'ensemble de ces problématiques convergent et tendent vers notre problématique générale.

Il serait alors important de problématiser, au fur et à mesure, les étapes et les notions employées.

Notre recherche a pour axe central une interrogation sur les contenus, et de ce fait, plusieurs appuis théoriques sont privilégiés ; le concept du texte et/ou discours historique, la théorie des représentations sociales (énonciation, pragmatique, sémantique) l'établissement du sens, l'argumentation et l'implicite.

Pour l'analyse, nous nous contenterons donc, d'analyser la voix textuelle qui raconte, sans trop nous intéresser, pour éclairer le texte à la biographie de l'auteur et sans pour autant minimiser les éléments de signification qui situent le texte porte-à-feu par rapport à l'idéologie officielle.

Concernant le repérage des indices et l'élaboration d'indicateurs, il convient de dire que si l'on définit le texte comme une production verbale, orale ou écrite, celui-ci porte des indices énonciatifs de l'acte de production sur le produit. Ces indices énonciatifs constituent les premiers éléments de caractérisation du texte ; la fréquence d'apparition d'un thème est, par exemple, un indicateur explicite d'analyse.

Rétablir la prise en charge du sujet parlant, de son statut, des intentions qui l'animent et des effets qu'il cherche à produire sont autant de procédés à considérer dans l'établissement et l'interprétation du sens.

Notre recherche ne se propose pas d'apporter directement des changements dans les comportements et dans les pratiques (à une fin didactique ou pédagogique). Elle relève d'une recherche descriptive et

¹¹ Fatéma-Zohra Lalaoui-Chiali, *Guide de sémiotique appliquée*, Oran, OPU, 2008, page205.

interprétative (par rapport aux directives officielles) des textes proposés dans le cadre pédagogique.

Cependant, l'inquiétude existe d'attribuer, au-delà de la connaissance construite du texte d'Histoire et de sa réalité, des éléments pouvant servir à l'action sur la conception du texte en général et à orienter le choix de certains thèmes d'exploration.

Nous allons enfin essayer de cerner les exigences de production propre à l'époque (actuelle) et les caractéristiques de l'espace social et géopolitique auxquelles doit répondre (ou a répondu) notre texte d'Histoire.

En adoptant à la fois une approche descriptive et générative, notre démarche prétend élaborer, à partir d'un petit nombre de faits, un ensemble de règles pouvant être projetées sur un ensemble plus vaste d'énoncés. Il ne serait donc pas nécessaire d'étudier toute la masse du corpus.

Aussi, il n'est pas toujours nécessaire d'analyser tous les documents recueillis. Même si un tri préalable est déjà établi par l'institution (un corpus proposé tel quel par le ministère de l'enseignement avec la possibilité du choix dont dispose l'enseignant quant au traitement des textes), un second tri au sein du corpus s'avère fructueux et indispensable pour parvenir aux documents significatifs.

A notre niveau, nous admettons que tout choix suppose par ailleurs un tri, un classement ou une catégorisation en fonction de critères variables : institution source, espace de production ou de réception, thématique, type de document, ...etc.

C'est à la suite de ce tri que nous pouvons supposer notre corpus constitué. Plusieurs règles sont à observer dans ce choix, dont notamment : l'exhaustivité, la représentativité, l'homogénéité, la pertinence, ...etc.

Ainsi, commence notre étude par la description de notre corpus et l'interprétation du choix et du tri des documents pris en compte pour être analysés.

Les principes organisateurs du corpus :

Le corpus est un ensemble fini d'énoncés constitué en vue de l'analyse qui, une fois effectuée, est censé en rendre compte de manière exhaustive et adéquate.

Notre corpus est à la fois syntagmatique ; quelques textes du même auteur, et paradigmatiques ; ce que nous considérons à première vue comme variantes du texte historique.

Le choix d'un corpus limité, ouvert et représentatif relève pour la grammaire générative d'un parti pris théorique¹². Pour des raisons pratiques nous considérons que notre corpus se suffit à lui-même, tel qu'il a été conçu et élaboré par l'institution qui assume dans ce cas son statut hypothétique sur le compte de l'idéologie.

Désigné sous le titre du *projet didactique*, l'ensemble des textes sur lesquels va porter la problématique se présente sous la forme de séquences pédagogiques associant un thème à un objectif d'apprentissage ; présentation thématique ou chronologique qui ne doit pas empêcher des allers retours à travers le corpus.

Cependant, classer un texte consiste à opérer un rapprochement entre des objets langagiers textuels, toujours univoques et différents, à partir de caractéristiques (propriétés textuelles communes).

Par ailleurs, avant même d'entamer notre investigation du corpus, nous avons signalé des contraintes de terminologie relative à notre objet d'étude. En effet, pour être radicalement méthodique nous devons partir d'un objet d'étude qui ne trouve pas encore son nom. Et, par extension, nous ne pouvons qu'admettre les exceptions et les particularités comme

¹² Note du cours d'Alpha Osman Barry, ENS de Bouzareah, Alger, 2010.

ramifications qui assurent la cohésion d'un ensemble à vouloir naïvement catégoriser sans heurter un texte ou un corpus qui ne se plie pas à la grille ou à la règle la plus élémentaire.

Théoriquement, tout dépend du corpus de départ pour l'établissement des règles, des grilles d'analyse et des classements. Nous réalisons de ce fait que cette contrainte de base assimilée à la parabole de l'œuf et de la poule ne nous permet guère d'avancer dans notre raisonnement.

Ainsi, nous considérons à ce titre que ce qui est problématique à notre niveau de recherche est de découvrir les règles qui fonctionnent à travers plusieurs textes. Ces règles, soit-elles dépendantes du texte ou de la procédure, sont des éléments de détermination caractéristiques des textes et du corpus.

Chapitre I

Ecriture et construction du schème de l'Histoire.

1.1 L'état des paramètres théoriques (typologie)

L'ensemble des textes de notre corpus représente des réalités complexes pluridimensionnelles et qui présentent des propriétés communes quant à la production écrite émise en situation (contexte de production et de réception).

Cependant, une même classe de textes peut avoir plusieurs entrées de classement, ce qui pose un problème de genre, de type et de prototype aussi. Cette notion problématique de classification nous conduit à entamer notre analyse par une étude descriptive des textes composant le corpus.

Nous allons dans ce premier chapitre insister sur la dynamique du corpus et des textes en essayant de déterminer la motivation d'une structure générale et d'un mode de fonctionnement en se référant à la théorie structurale (du texte) et thématique de (l'Histoire).

Cette logique nous dicte une classification, définie par la nature du corpus et que nous jugeons globale, selon trois paramètres qui

correspondent aux étapes de traitement et d'analyse du corpus (linguistique, discursive, visée pragmatique)

1/- La base typologique qui reste suspendue et qui implique une première pénétration du corpus par un croisement théorique : notre première tâche consiste à analyser cette base typologique dans ce chapitre.

2/- Le domaine d'application (activité discursive/ production) : déjà défini précédemment. En bref, il s'agit d'un ensemble de textes d'Histoire à l'adresse des élèves de terminale.

3/- La description des formes mises en rapport entre base typologique et domaine d'application qui reste aussi suspendue en raison de son rapport avec la base typologique et l'application de l'analyse. Lorsqu'on parle de rapport on peut parler d'un rapport de mixité, d'unicité, d'hétérogénéité ou de rapport hiérarchique.

1.1.1 Le texte ; entre type, catégorie et caractère.

Dans sa classification; *Les textes types et prototypes*¹³, Jean Michel Adam propose des types séquentiels : séquentialité narrative, injonctive, descriptive, explicative, expositive, argumentative, dialogo-conversationnelle et poético-autotélique. Mais les textes ne sont jamais homogènes (mono-séquentiel).

Un texte est structuré de façon complexe et cette hétérogénéité peut être successive ou hiérarchique. L'histoire peut comporter des actions et des dialogues au service d'une thèse qu'elle illustre et joue de ce fait le rôle d'arguments. Le noyau actionnel peut se présenter comme un échange conversationnel sous la forme d'une argumentation polémique.

La classification d'Emile Benveniste¹⁴ repose sur les bases typologiques suivantes : le monde énonciatif, l'intention de

¹³ Jean Michel Adam, *Les textes types et prototypes/ Récit, description, argumentation et dialogue*. 2^{ème} édition, coll. Fac linguistique, Armand Colin, 2005.

¹⁴ *Problème de linguistique générale*, Vol.1, Collection TEL, éd. Gallimard, Paris, 1974.

communication et les conditions de production (espace - temps-protagonistes). La typologie situationnelle de Jean Peytard¹⁵ renvoie à la notion de champs littéraire, politique ou juridique de Pierre Bourdieu¹⁶.

Mikhaïl Bakhtine¹⁷ distingue le discours premier du second, le discours de communication quotidienne (politique) du discours historique.

Enfin, la classification hétérogène repose sur les propriétés textuelles internes, l'intention de communication, les stratégies locutoires, le mode énonciatif, le contenu thématique, les aspects syntaxiques (thématique, rhétorique, extralinguistique).

Les variables de la classification sont donc aussi diverses et multiples à la mesure de la diversité des classifications. Concernant notre étude, nous allons nous appuyer uniquement sur les variables qui s'adaptent à notre corpus ; d'abord, qui le définissent en tant qu'un ensemble qui se suffit à lui-même et ensuite, pour procéder à une autre classification motivée par un tri qui facilite l'accès aux textes proposés et nous évite le traitement de tous les textes.

Il faut noter à ce propos que les variables communes à tous les textes ne méritent d'être citées qu'à titre définitoire. Pour le traitement et l'analyse du corpus et des textes, ces variables perdent leur signification. C'est la différence des variables qui crée le sens et qui introduit, par distinction, les éléments de synthèse significatifs.

Les variables externes concernent les conditions de production.

Les variables internes concernent le statut de régularité des formes lexicales ; modalités pragmatiques et figures énonciatives (fonction locutoire : ce que disent les mots - fonction illocutoire : ce qu'on fait avec

¹⁵ *Linguistique française et structure du texte littéraire*, annales littéraires de l'université de Besançon, éd. Les belles lettres, Paris, 1971.

¹⁶ *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, éd. Fayard, Paris, 1982.

¹⁷ *Esthétique et théorie du roman*, éd. Gallimard, 1978.

les mots : conseil, insulte – fonction perlocutoire : exercer une action sur l’autre).

Les variables hétérogènes sont liés à la formation de l’interdiscursivité (intertextualité, mémoire discursive et collective, connaissances encyclopédique).

Les variables inter-discursives sont liées à l’épaisseur discursive et référentielle ; identification des catégories inter-discursives), genre et catégorie de texte.

En procédant au repérage des marques linguistiques de surface relevant de critères soit thématiques soit énonciatifs qui peuvent porter sur des activités méta-textuelles, nous pouvons parvenir à établir une catégorisation générale qui se résume par le tableau ci-dessous. Cette catégorisation sera détaillée et justifiée par la suite.

1.1.2 Tableau de classification

L’ensemble des textes du corpus se résume à 19 documents que nous pouvons répertorier ainsi :

Enoncés à caractère typiquement chronologique	Récits					Tracts	
	Histoire universelle	Thématique	Témoignage	Evènement	Analytique, synthétique	Appel (Doc authentique)	Extrait d’un appel
Doc 1	Doc 2 Doc 5 Doc 15	Doc 3 Doc 4 Doc 11 Doc 14	Doc 6 Doc 8 Doc 9 Doc 10 Doc 18	Doc 7 Doc 8	Doc 11 Doc 12 Doc 13 Doc 14 Doc 15 Doc 19	Doc 16	Doc 17 Doc 19

Partant de cette catégorisation générale, nous pouvons aller de fil en aiguille, du général au particulier, jusqu’à l’analyse élémentaire des constituants de base des énoncés pour expliquer leur projection sur le plan

sémiotique ou sémantique. Ce procédé méthodique s'avère très pratique dans le recueil de données et leur condensation.

Ainsi, nous devons justifier cette classification par ses critères qui relèvent à la fois d'une définition préalable (textes choisis et proposés par l'institution) et d'une analyse (tri et catégorisation au sein du même corpus). Il s'agit des indices de surface qui déterminent le mode d'organisation du discours et orientent la lecture.

Nous en venons ainsi à définir notre corpus par ses premiers critères et ses variantes indispensables à l'établissement du sens et à l'interprétation. Ajoutons que certains textes sont associés à des images constituant de ce fait d'autres modalités d'information. Mais, seulement à titre illustratif, ces images ne permettent pas d'approfondir et de vérifier les aspects de l'analyse qui nous intéresse.

Même s'il s'agit d'éléments visuels situatifs qui ont pour fonction d'évoquer un certain réel situationnel, ces images restent conventionnels à plusieurs égards ; soit pour une communauté donnée, soit pour les auteurs de la méthode.

Par ailleurs, il n'est pas toujours facile dans la pratique de trancher nettement entre le signe qui serait conventionnel pour une communauté donnée et celui qui le serait pour les auteurs d'une quelconque méthode. Dans le cadre de notre recherche purement linguistique, il serait judicieux de passer outre cette sémiologie de l'image, taxée parfois de scientifiquement spéculative et non fondée sur un nombre suffisant de données.

1.1.3 De la variable au caractère

Ce que nous avons désigné précédemment par activité métatextuelle se dessine clairement par la principale distinction entre énoncé à *caractère*¹⁸ typiquement chronologique, récit, et, tract. Il s'agit d'un critère énonciatif pour une première catégorisation.

Ces trois grandes catégories se distinguent d'abord par leur fonction sur le plan discursif, ensuite, par le contenu, sa disposition, son fonctionnement et sa mise en forme.

Le critère thématique intervient sur un second plan mais il est aussi corrélatif à la première catégorisation. Il faut préciser que le thème de l'énonciation se distingue du thème de l'énoncé traité; un texte peut bien, à la fois, aborder un évènement, inclure un témoignage et s'inscrire dans l'Histoire universelle en relevant d'un thème particulier. Mais le thème de l'énonciation établit le cachet d'une marque globale du texte.

Il suffit, à ce propos, de distinguer entre fonction référentielle et visée référentielle du langage pour voir que la visée peut être, par exemple, incitative (l'appel dans le document16), par rapport à la morphologie grammaticale consolidée par la disposition des formes concernées (argumentative).

Il convient aussi de signaler que, dans le foisonnement des critères et des propriétés (inhérentes ou afférentes) nous nous retrouvons contraints d'avoir recours au concept de *caractère* pour désigner l'empreinte du texte d'Histoire selon laquelle nous avons répertorié notre corpus. Cette empreinte est caractérisée par des variables de surface, distinctes à première vue.

¹⁸ Terme qui désigne dans cette exception l'empreinte des propriétés inhérentes et afférentes.

Ces variables de surface relèvent du niveau pré-linguistique ; topographique et typographique. La mise en page ou l'aire scripturale de la page ainsi que l'organisation des graphèmes tracent des schémas formels qui guident le lecteur. La structure présuppose un genre auquel on reconnaît des propriétés textuelles et un mode d'organisation.

La reconnaissance des schémas formels est liée essentiellement à deux aspects ; la compétence culturelle du lecteur (savoir partagé, connaissances encyclopédique...) et les représentations sociales, collectives, individuelles (mémoire discursive).

Quant au schéma du contenu lui-même, il relève de la valeur référentielle du texte qui présuppose des compétences de compréhension du contenu liées au savoir que possède le lecteur sur un thème donné et qui sont des savoirs acquis, en partie, par la lecture d'autres textes antérieurs.

C'est ainsi que nous pouvons concevoir le texte d'Histoire dans sa lecture de la manière la plus appropriée. Dans cette même logique de caractérisation, nous pouvons schématiser notre démarche analytique par le diagramme suivant :

Besoin
(langagier)

.....
Production
(écrite)

.....
Genre (type) de discours
(texte d'Histoire)

.....
Caractère
(suivant les variables de surface)

.....
Thème de l'énonciation
(suivant la position du texte)

.....
Thème de l'énoncé
(suivant le contenu)

.....
Etiquette
(répercussions du contenu)
Analyse élémentaire des constituants de base

.....
Allant du haut vers le bas, les trois premiers paliers regroupent les critères d'une sélection définitoire du corpus ; tel qu'il a été proposé par l'institution.

Au troisième palier, nous avons déjà évoqué le caractère hypothétique du concept *texte d'Histoire* et le genre de discours qui introduisent la nécessité d'une analyse. Cette nécessité se retrouve pleinement confortée par une catégorisation qui répond aux besoins d'un corpus relativement contraint idéologiquement.

Il faut préciser que le caractère du texte et le *thème de l'énonciation*¹⁹ se confondent parfois pour la simple raison qu'ils occupent la position intermédiaire qui marque le passage de la forme au sens. Il s'agit donc d'une position transitoire à l'image d'une écriture qui se cherche entre le fond et sa mise en forme.

Arrivé au pied du diagramme et sans perdre de vue la vision d'ensemble, il nous incombe de vérifier les répercussions des mises en forme manifestes de la morphosyntaxe et des stratégies discursives sur le plan sémantique et pragmatique. Cela dit ; chaque texte fera l'objet de sa propre analyse qui fera resurgir son étiquette particulière (rhétorique et style d'écriture par rapport aux conditions de production).

1.1.4 Procédé analytique

En rétablissant par exemple la *prise en charge du sujet parlant*²⁰ à travers les textes, nous pouvons distinguer dans le témoignage l'inscription du « je » dans le document (6) (témoignage d'un auteur narrateur), du document (8) où l'énonciateur se désigne par un « nous » qui n'a pas la même valeur que celui du document (9) (le narrateur différent de l'auteur).

Le document (10) ne compte aucune *marque d'énonciation*²¹ relative à l'énonciateur. Ce n'est que par d'autres éléments relatifs à la narration, notamment, la précision, les *modalités appréciatives*²² de jugement et le lexique des sentiments qu'on peut considérer ce texte comme un témoignage. L'absence du « je » dans ce texte est un procédé discursif très significatif sur le plan sémiotique.

¹⁹ Dominique Maingueneau, *Initiation aux méthodes d'analyse du discours*, éd. Hachette, Paris 1976, P.177.

²⁰ Dominique Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire*, 4^{ème} éd. Nathan, Paris 2003, p.57

²¹ Ibid., p.52.

²² Op. cit., p.110.

Le texte (19) quant à lui, constitue une autre illustration différente de la prise en charge du sujet parlant marquée par le pronom indéfini « on ». Il s'agit bien d'un *témoignage*²³ mais au-delà des faits, le caractère analytique des séquentialités énonciatives se distingue nettement.

Ainsi, dans le document (6) la forte position qu'occupe l'occurrence du « je » au début du texte permet de dégager les marques formelles de la description fondées sur des critères sémiologiques, de composer une locution à caractère temporel « j'ai dix ans »; un repère qui tire sa référence de la situation d'énonciation et qui permet surtout d'ancrer la narration dans la vérité.

Voilà donc comment nous pouvons à partir d'un constituant lexical (pronom personnel) tracer les traits d'un élément de signification de base (l'inscription du sujet parlant). Il serait aussi significatif de procéder ainsi sur les deux axes ; syntagmatique (les textes d'un même caractère) et paradigmatique (dans le même texte) pour faire ressurgir les traits qui ne s'offrent pas à première vue.

1.1.5 Le texte médium et l'interprétation

Notre corpus est ainsi défini par des contraintes externes et des contraintes internes que nous devons déterminer. Les énoncés sont à la fois dépendants et indépendants du *contexte non-verbal*²⁴ ; énoncés proférés pour un destinataire dans le même environnement physique de l'enseignant qui se substitue - dans le cadre institutionnel qui peut être négocié sur le plan de la transmission du message - à l'énonciateur, et énoncés différés conçus en fonction d'un co-énonciateur dans l'impossibilité d'accéder au contexte de l'énonciateur.

²³ Paul Ricoeur, *L'écriture de l'Histoire et la représentation du passé*, éd. Armand Colin, Paris, 2000, P.738.

²⁴ Op.cit., p.10.

Ces énoncés prétendent donc, être autosuffisants et tendent à construire un système de repérage intra-textuel actualisé par le système idéologique et institutionnel qui permet à l'élève de passer du statut de spectateur à celui de lecteur coopératif qui peut avoir une certaine prise sur les textes en considérant qu'ils ont été produits dans le même environnement que celui de leur réception, à savoir ; en classe, à l'école.

L'effet recherché résulte justement de la tension entre la proximité qu'implique le médium (texte) et la distance entre auteur et lecteur qu'implique ce type de texte relativement contraint institutionnellement en raison de son statut pragmatique.

L'idéal conçu par l'institution serait ainsi : que les partenaires de l'instance productrice dans l'action pédagogique (ministère, auteurs de textes, corps enseignant) se superposent de manière à ce que l'instance de réception ne souffre d'aucun bruit - sur le plan de la fonction expressive - qui risque de perturber la communication et de nuire à la réceptivité.

Si *l'aspect fluctuant*²⁵ de l'énonciation mérite d'être considéré avant de passer à l'analyse concrète des énoncés, nous devons aussi signaler l'aspect d'un savoir destiné à une collectivité et non à des individus. Par opposition à l'Histoire proposée dans la culture ou les médias ou même à travers des textes sur des revues et ouvrages spécialisés, le public lecteur est bien ciblé dans notre cas de figure.

Il s'agit des élèves de terminale qui ne disposent pas toujours des mêmes *schémas de lecture*²⁶ et de compréhension eu égard à leur jeune âge (parcours formatif) et bien d'autres paramètres qui rentrent en jeu et que nous allons essayer d'explicitier au fur et mesure de notre développement.

²⁵ Cf. note24.

²⁶ Jean-François Jandilou, *L'analyse textuelle*, éd. Armand Colin, Paris, 2006, P. 54-66.

Dans les médias, la lecture d'un article qui porte sur l'Histoire et bien motivée par la connaissance des thèmes et des schèmes parfois visibles et annoncés dès le départ. Le lecteur est donc initié, avisé et motivé en allant volontairement à la rencontre du texte, contrairement à l'élève dans le cadre du projet didactique.

1.2 Du texte à l'histoire, au discours sur l'Histoire

1.2.1 Texte et écriture

Le texte se présente sous sa forme constituée. Dans cette représentation qu'il donne de lui-même et le moule dans lequel se coulent toutes les paroles prononcées avant d'être reprises, il peut apparaître lisse et résistant à l'analyse mais, s'il est vrai que le lecteur recrée l'énoncé à mesure qu'il le découvre, il y a un jeu complexe qui s'établit entre l'écrivain et son public-lecteur.

C'est justement de ce jeu dont il est question d'assoupir les règles et de les porter à la disposition des élèves comme un complément d'objectivité et d'univocité. Ainsi, ce qui distingue le texte des autres types d'expression, c'est qu'il est un tissu de non-dits. Et c'est précisément là que le lecteur joue un rôle actif et positif sur le plan de la critique.

A ce propos Derrida²⁷ affirme qu'*un texte n'est un texte que s'il cache au premier regard, au premier venu, la loi de sa composition et la règle de son jeu*. Comme nous allons le voir, cette définition exclut de notre champ de recherche le texte didactique auquel aspire la science.

Par définition, le texte doit osciller entre la fonction didactique et la fonction esthétique qui laisse au lecteur l'initiative interprétative. Le texte a donc prévu un lecteur modèle capable de coopérer à l'actualisation et au fonctionnement textuel. Ce lecteur doit posséder certaines connaissances et avoir été formé aux mêmes schémas rhétoriques et narratifs.

Par ailleurs, Umberto Eco²⁸ souligne qu'*aucun texte n'est lu indépendamment de l'expérience que le lecteur a d'autres textes*. La

²⁷ Cité par Amina Azza, Bekkat, *Regards sur les littératures d'Afrique*, O.P.U, 2006, p. 351.

²⁸ Ibid., p. 353.

compétence intertextuelle représente un cas spécial d'hyper-codage et établit ses propres scénarios. Cela dit que l'intertextualité n'est pas seulement le fait de l'écrivain mais le lecteur aussi y est pour sa part.

Ainsi, il s'établit une autre relation entre le type de lectorat visé et l'écrivain ; un algérien qui cible un public algérien (mêmes connivences et mêmes références) ou européen (plus d'explications ethnographiques) ; bien sûr, il ne s'agit pas uniquement du lexique, mais également des signifiés contextuels et des expressions du cotexte.

Par-dessus cette question d'écrivain, il faut noter que les textes de notre corpus instituent leur propre situation d'énonciation par des embrayeurs de temps de personnes et de lieux.

Les dates, indiquées dans pratiquement tous les textes, sont des repérages temporels qui ne s'appuient ni sur le moment d'énonciation ni sur un repère intérieur au texte. Ce repérage absolu coexiste avec des embrayeurs de personnes à « portée collective » dans le cas d'un public visé.

1.2.2 Ecriture de l'Histoire

Nous avons déjà signalé plus haut une contrainte conceptuelle relative à *l'écriture de l'Histoire*. Nous devons à présent nous focaliser sur la signification du terme *Histoire* qui nous introduit de plein fouet dans le vif du sujet.

D'abord, l'origine étymologique du mot *Histoire* hésite entre le récit et l'investigation, dimension citoyenne ou pratique d'enquête qui contribue à la construction d'un sens critique.

Lorsque l'Histoire erre ou ment, lorsqu'elle nous donne une image inadéquate ou truquée de l'HISTOIRE, c'est peut être

*l'histoire qui bouche le trou, qui nous remet en question avec l'HISTOIRE et, par là même, prépare ou justifie une nouvelle Histoire, plus exacte.*²⁹

Dans ce passage, A.A Bekkat établit clairement une première différence entre les trois désignations typographiques du terme « histoire ».

Barbaris³⁰ distingue aussi trois acceptions du terme qui correspondent à trois différentes graphies ; HISTOIRE, Histoire et histoire. Le premier terme désigne le processus et la réalité historique. Par Histoire on entend l'histoire des historiens, toujours tributaire de l'idéologie, donc des intérêts sous-jacents à la vie culturelle et sociale. L'histoire est enfin le récit, ce que nous raconte le roman.

Il ne suffit peut être pas de cerner uniquement la terminologie d'un concept pour procéder méthodiquement. Il convient aussi de voir l'étymologie et de tracer le parcours du mot à travers l'HISTOIRE ; sachant que l'origine du mot *Histoire* remonte à l'investigation anthropologique et aux premiers écrits ethnographiques, il nous incombe de suivre le développement du concept en question.

Le développement du concept d'*Histoire*, en tant qu'écriture qui porte sur l'Histoire, est très significatif pour la compréhension d'une certaine intention communicative manifestée par la nécessité d'écrire l'Histoire. S'il s'agit à priori d'un détail, son importance prendra de l'ampleur à mesure que l'intention de communication se dévoile, comme nous le verrons ultérieurement.

²⁹ Ibid., p. 41

³⁰ Ibid., p. 41

1.2.3 L'ethno-texte

Dans sa distinction entre l'anthropologie et la sociologie A.A.Bekkat³¹ affirme que les sociétés sans Histoire préindustrielle sont le domaine de la première, tandis que la sociologie se réserve d'étudier les sociétés à Histoire industrielles. Les premières se distinguent des sociétés étatiques à caractère centralisé.

*On va donc distinguer les civilisés et les primitifs et souvent l'univers présenté sera dichotomique. Aux uns le savoir, la culture, la morale, aux autres la sauvagerie, l'ignorance, la bestialité. Cette opposition se fera certes au détriment de la culture dominée dont la survie est désormais précaire et même menacée.*³²

On peut facilement concevoir à la lumière de cette citation qu'une société primitive est caractérisée par son simplisme, son conformisme, et surtout par l'absence d'écriture qui lui confère un caractère a-historique. Il serait ainsi primordial sur le plan énonciatif, d'élucider le statut de l'énonciateur à travers les phases de développement de l'« Histoire ».

Même si l'ethnologie a été réfutée pour son parti-pris culturel, elle a néanmoins parfaitement accompli sa mission civilisatrice dans la mesure où les objets d'étude sont devenus eux-mêmes des producteurs d'énoncés ethnologiques. Elle influence toujours certains auteurs dont les métaphores sont, à notre sens, la trace la plus révélatrice du substrat.

A travers notre corpus nous pouvons facilement dégager *les résidus* de cette conception à caractère ethnologique qui a influencé beaucoup d'auteurs qu'ils soient africains ou européens. L'intitulé même du projet

³¹ Ibid., p. 140

³² Ibid., p. 22

invite à une approche critique de l'Histoire pour dépasser cette conception que l'on juge contrariante.

A cet effet, nous considérons les deux documents (4) et (6), intitulés respectivement ; *La population urbaine dans les années 1920* et *Delphine pour mémoire*. Le document (4) d'un auteur algérien, Mahfoud Kaddache, est associé à deux tableaux extraits des archives et dressant la naturalisation ainsi que le mouvement des naissances et des décès dans les années 1920.

Seul le titre du texte permet de faire le lien entre ce dernier et les deux tableaux de l'archive dans leurs relation de proximité. Autrement, le texte porte un ensemble conséquent de modalités appréciatives relatives à la conception ethnologique et se situe d'un angle particulier par rapport aux deux tableaux qui offrent un éventail d'interprétations, selon l'angle de vue que l'on souhaite adopter.

D'abord, parce que le texte insiste sur les « éléments inquiétants/rassurants » pour les européens, par rapport au sujet de la poussée démographique ; ce qui en soi une interprétation excentrique par rapport aux données chiffrées du tableau. Ensuite, parce que les deux « éléments » relèvent d'un champ lexical qui est celui des sentiments.

L'auteur du document (6), un européen ; Didier Daeninckx, aborde les événements du 17 octobre 1961 d'un autre point de vue. Il est témoin de certains faits qu'il relate avec une conception particulière. L'humiliation et l'injustice résonnent à travers tout le passage descriptif d'un algérien en France.

Cette conception ethnographique s'affiche clairement dans le document (3) par les énoncés suivants :

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

A la fin du deuxième paragraphe : *L'Algérie devint l'exutoire des populations pauvres du Nord de la méditerranée.*

A travers les deux énoncés précédemment cités se dégage l'implication de l'auteur sur le plan lexical par des termes connotés et des jugements de valeurs ; *intrusion, à la mentalité de vainqueur*, et sur le plan sémiotique par une métaphore ; *l'Algérie devint l'exutoire....*

A la fin du troisième paragraphe, l'auteur s'affiche et se positionne, par un constat déduit d'une situation d'analyse, dans une conception qui relève de l'intuition puisqu'elle ne marque aucun rapport avec les données de base : *La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimenta 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.*

Cette conception à caractère ethnographique et en rapport direct avec d'autres aspects à caractère culturel. C'est pour cette raison qu'elle sera récurrente à travers notre analyse, en considérant d'autres critères et paramètres.

1.2.4 Schèmes explicatifs de l'Histoire

a/- Histoire scientifique, critique et usage public

Les historiens n'ont pas le monopole sur l'Histoire. L'usage public de l'histoire désigne toutes les manifestations de cette présence de l'Histoire en dehors des structures académiques. Parmi elles, la question de la mémoire et de ses usages politiques. L'abus de l'Histoire

scientifique par son usage public dans le spectacle médiatique a conduit à une Histoire critique largement débattue.

*L'Histoire critique intervient dans le débat public pour contester la façon dont les intellectuels médiatiques, les journalistes et les hommes politiques, posent les problèmes de société pour poser autrement les questions qui sont au cœur de l'actualité*³³

On comprend bien qu'on ne peut concevoir une Histoire sans aspect scientifique et sans quoi elle ne peut s'inscrire au rang des disciplines humaines. Par son aspect critique qui propose une lecture en voie de mutation permanente de l'actualité, elle devient un moyen présent de construction d'un avenir, en fonction des conjonctures.

Cette double fonction de l'Histoire, en tant qu'objet qui tend à la scientificité, constant par conséquent, et en tant que moyen de remise en cause, est surtout liée aux faits considérés comme prouvés et incontestables.

Ce sont les interprétations (retombées, répercussions, prévisions) de ces faits qui font l'objet des débats et qui restent suspendus à l'avenir (ce qui explique un peu la notion du temps chez Proust et justifie le silence officiel de la France).

A notre sens l'Histoire scientifique dans son essence se définit par le critère d'incontestabilité relative à la véridiction (vérité), à l'exhaustivité (toute la vérité), et à la pertinence (rien que la vérité). Pour parvenir à ses fins l'Histoire scientifique devrait opérer une nette distinction entre ce qui est imaginaire, insuffisant ou facultatif et ce qui ne l'est pas, désignés ultérieurement et respectivement par *Histoire naïve et Histoire savante*³⁴.

³³ Gérard Noiriel, *Penser avec, penser contre. Itinéraire d'un historien*, éd. Belin, Paris, 2003, page 3.

³⁴ Ibid., p.79.

Par sa scientificité, l'Histoire ne peut qu'être sollicitée dans le milieu scolaire. Cependant, toutes les autres manifestations de l'Histoire restent aussi présentes et nécessitent d'être évoquées à des fins distinctives même et surtout dans le milieu scolaire.

La projection des textes de notre corpus sur l'Histoire présente dans les médias (sur Internet par exemple) et leur confrontation pourrait faire un complément d'analyse et mettre en lumière les éléments significatifs relatifs à la véridiction et ses procédés d'écritures.

b/- Histoire scolaire et académique

L'Histoire scolaire est d'abord caractérisée par ses thèmes qui concernent les aspects sociaux, humains, culturels et rarement économiques. Le document(11) n'évoque l'aspect économique que brièvement pour étoffer les causes à effets d' « *une guerre sans merci* »³⁵.

Les programmes de l'Histoire scolaire se situent à la croisée de logiques différentes ; le monde de l'Histoire (scientifique), le monde institutionnel (idéologique), le monde scolaire (pédagogique), etc....

L'Histoire scolaire propose une conception de l'Histoire susceptible de répondre aux finalités critiques qui sont assignées au monde scolaire. Pour ce faire, elle se réfugie souvent dans l'affirmation de la nécessité de s'en tenir aux *faits incontestables*³⁶ (réfèrent consensuel) en donnant une priorité à la dimension nationale.

³⁵ .Voir annexe n°1, Titre du document (11).

³⁶ . Titre qui sera développé ultérieurement, *Réfèrent consensuel*, Chap. I.

S'il s'agit d'une logique qui a conduit à une didactisation du texte d'Histoire, il faut noter à ce propos que le document (1) ne dépasse pas le cadre national. Il illustre parfaitement la notion d'incontestabilité par une présentation et une mise en forme particulières ; présentation dans l'ordre chronologiques des dates qui correspondent à des évènements marquants.

c/- Histoire naïve et histoire savante

L'histoire savante produit une pluralité de discours et d'interprétations du passé en mettant les élèves au contact de sources historiques variées. Il convient de noter qu'en démystifiant les grandes figures du passé, en référence aux connaissances et aux sciences que le présent nous offre, il devient de plus en plus difficile de penser l'association entre Histoire et identité collective.

Sur le plan pratique, l'Histoire savante se charge à réhabiliter un évènement pour faire face, par exemple, au discours inspiré par le néocolonialisme assimilant les « combattants algériens » aux « bandits », dans le document (4). Ainsi, le mythe du blanc formé à l'idéologie coloniale, convaincu de sa supériorité et qui se croit investi d'une mission civilisatrice qui lui incombe en direction du peuple colonisé considéré comme barbare, se trouve anéanti.

Cette logique est le fruit de la décolonisation du texte d'Histoire qui reste un processus inachevé et qui, jumelé à la didactisation, ce processus nous invite à réfléchir sur de nouvelles modalités d'écriture.

1.2.5 Décolonisation de l'Histoire et modalités de l'écriture

Durant toute la période coloniale, le choix et l'interprétation des faits historiques par les européens réduisait à néant la possibilité d'une pénétration scientifique des événements du passé et du présent. Les européens avaient l'exclusivité et l'initiative de l'écriture et du savoir sur des populations colonisées, ils sont seuls détenteurs des archives et de l'Histoire à la fois.

Ainsi, l'Histoire peut perdre parfois son objectivité pour se mettre au service d'une cause politique. Les manipulations, les omissions motivées, les falsifications vont transformer la réalité historique. Mais ne généralisons pas. Certains historiens européens ont gardé l'objectivité qui sied à leur mission et les africains à ont reconnu le mérite de ces écrivains intègres de l'Histoire et salué les résultats de leurs recherches dans nombre occasions.

Par « décolonisation » on entend prise en charge de la responsabilité énonciative dans l'écriture de l'Histoire par les historiens africains qui, soucieux de s'exprimer et de dire eux-mêmes leur passé se sont constitués en associations (association panafricaine ; Mahfoud Kaddache), groupe de réflexion et centre d'écriture d'Histoire.

Pour ce faire, l'historiographie peut avoir à sa disposition deux moyens complémentaires ; analyser de manière différente des faits déjà exprimés ou introduire des événements qui n'avaient jamais été exposés jusqu'alors.

Il s'agit donc d'un contre-discours dont les modalités sont inscrites en réponse à un *discours colonisateur*. Nous pouvons à ce propos faire référence aux documents (3) et (4) pour voir d'abord comment des textes

poste coloniaux (respectivement 1988, 1981) analysent autrement des données statistiques qui relèvent des archives.

D'abord, la *langue de l'Autre*³⁷ est un indice de base à cette notion de contre-discours et l'on ne peut que s'attendre à un contenu qui vient à l'appui pour démontrer ses mécanismes mis en valeur essentiellement par un lexique et des figures que nous pouvons considérer d'emprunt.

En fonction du sujet traité dans les deux textes ; population européenne et musulmane de l'Algérie coloniale, l'analyse des données chiffrées ne devrait pas excéder le cadre scientifique. Or, l'expression au début du texte (3), « ...peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur », nous indique un jugement conforté par une autre expression dans la même phrase « ...privilegié par... et la supériorité de ses moyens... ».

Il s'agit bien d'une référence à une situation d'inégalité ou de comparaison dans l'absence de l'élément central de cette équivalence ; *algérien musulman*. Mis en valeur par son abstraction, cet élément de référence (par rapport à), reste en suspens pour conclure le texte dans la dernière phrase « ...supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des *indigènes* par rapport aux citoyens français ».

Sur le plan typographique, nous pouvons relever des deux textes les expressions encadrées par des guillemets ; « indigènes », « mère du banditisme ».

Concernant l'emploi du terme « indigène », Yvonne Turin³⁸ considère qu' «... il appartient au vocabulaire de l'époque et qu'une

³⁷. Titre qui sera développé ultérieurement, Chap. II.

³⁸ Yvonne Turin, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale*, ENAL, 2^{ème} éd, 1983, p. 14

traduction en mots du 20^{ème} siècle aboutirait à un texte défiguré par les anachronismes et les contre-sens historiques ».

Dans le dictionnaire Hachette encyclopédique, éd 2001, il est souligné que le mot indigène est souvent employé avec une intention péjorative ou raciste. Ce terme se trouve réemployé dans le document (13) en tant que complément d'un nom qui ajoute un sème au lexème ; ... à « titre d'indigène », suivi d'un énoncé à fonction métalinguistique ; « C'est-à-dire en étranger, sur une terre étrangère, pour une cause étrangère ».

Eu égard à son cotexte, la périphrase « mère du banditisme » est co-occurrence au terme « misère » qu'elle succède directement pour le définir par la *fonction métalinguistique*³⁹ ajoutant ainsi un sème au lexème.

Quand un mot est employé de façon opaque, la typologie mentionne cet emploi. Cette typologie peut aussi expliciter que c'est une formule qui n'appartient pas au narrateur et grâce aux guillemets, tout lecteur comprend que le mot n'est pas employé pour ce qu'il signifie en tant que terme autonymique.

Il est de même pour « devineresse » dans le document (2) et « passer en revue », « l'homme au sac », camps « noirs » dans le document (9). Si le mot se représente lui-même selon la théorie de *Jean Searle*⁴⁰, la mention d'un lexème vient s'opposer à l'usage pour fixer un sème dans un contexte particulier forgeant un mot-type.

³⁹ Claude Germain, Raymond Leblanc, *Introduction à la linguistique générale, la sémantique*, éd. Les presses de l'université de Montréal, Montréal(Québec), 1981, Chap.III ; la sémantique du mot, p. 41 – 45.

⁴⁰ Jean Searle, *les actes du langage*, éd. Herman, Paris, 1972

Par conséquent, il se dessine clairement que le discours dans les deux textes (3) et (4), entre autres, s'inscrit toujours comme un contre-discours en réponse à un besoin langagier manifeste, engendré par une situation de communication qui voit son objet (référent) prendre position d'interlocuteur, mettant en référence le discours antérieur du locuteur.

Le document (17) illustre parfaitement cette situation de prise en charge, de réponse et de remise en question en fonction d'un discours antérieur considéré comme un tiers-parlant. « Notre désir aussi est de vous éviter la confusion que pourrait entretenir l'impérialisme et ses agents administratifs et autres *politicaillers* véreux »

Le terme forgé de l'association de deux lexèmes, « politique » et « ailleurs », montre l'assurance du locuteur dans le processus du contre-discours.

1.2.6 Approche thématique et/ou chronologique

L'historien, en tant qu'observateur, ne peut que suivre l'enchaînement des événements de causes à effets et de mesurer les causes. Mais on ne peut s'intéresser aux faits historiques sans pour autant s'intéresser à *l'Histoire chronologique*.

Il importe d'attacher une attention scrupuleuse à la chronologie et même la date de parution du texte par rapports aux faits qui les situent dans telle ou telle logique dictée par telle ou telle conjoncture.

Si l'Histoire chronologique tend à présenter des *faits incontestables*⁴¹ dans leur succession et laisse l'initiative d'analyse au lecteur, l'Histoire thématique remet en question la compréhension

⁴¹ Désignation hypothétique relative à la véridiction et qui sera développée ultérieurement.

habituelle de cette finalité de l'Histoire dans la mesure où elle ouvre la brèche à une réflexion guidée sur les faits incontestables.

Ainsi, on peut toujours reprocher à la succession chronologique d'être pleine de trous, de blanc ou de vide qui laissent supposer à tort et à travers une continuité axée sur une logique quelconque. En revanche, faute d'unicité, la logique des causes à effets (par conséquent plurielle, portant sur les mêmes faits) cède sa place à l'exposition des faits repérés par des dates, parfois sans aucune intelligibilité.

*L'approche thématique*⁴² par contre, actualise les faits passés en les projetant dans l'avenir de la collectivité en termes de finalités ; civiques, patrimoniales, intellectuelles, critiques, ou même pratique.

Le premier texte du corpus, le document (1), est très significatif sur le plan structurel en raison de sa position d'ouverture du corpus. Il se présente aussi sous une forme particulière ; récurrence des indications chiffrées qui renvoient à des dates référées au contexte global délimité par la période coloniale.

Il s'agit de marquer un rapport au temps pour en faire des repères conventionnels et fixes. Ce discours informatif s'inscrit sous l'étiquette du rappel sous forme de notes ; il ne s'agit nullement d'accroître les connaissances que l'élève (énonciataire) peut avoir sur le sujet, ce savoir préalable est au contraire sollicité et supposé par avance.

⁴² Par opposition à l'approche chronologique, désigne le texte caractérisé par une progression à thème constant. Cf. *L'analyse textuelle* de J.F Jeandillou, p.88 et *L'analyse linguistique de la narration* de Carole Tisset, Chap. III ; La mise en intrigue (cohésion, progression thématique, organisation et choix des événements), p.45-60

La situation dans laquelle se trouve l'énonciateur diffère chronologiquement et à bien d'autres égards de celle du lecteur. Dans l'absence des modalités appréciatives et des *subjectivèmes*⁴³ qui impliquent le jugement de l'auteur, la fonction émotive est aussi absente et se rattache alors à une instance sans identité dont on ne saurait dire qu'elle communique avec un destinataire particulier.

Or, il se trouve que ce premier document illustre le cas particulier d'une fusion sans équivoque de l'énonciateur et du locuteur. Le texte fonctionne hors ancrage énonciatif opérant une levée de rideau sur le contenu.

Au niveau du péri-texte, le texte se présente comme un discours privé d'ancrage précis puisque la responsabilité de cet acte n'est pas reportée sur un individu clairement identifié ; préservation de l'anonymat de l'auteur réel. En instaurant un système de signification à « distance », son énonciation différée impose donc au texte un mode de fonctionnement particulier.

Le récit se veut objectif et la voix qui raconte n'appartient pas à la *diégèse*⁴⁴ (elle n'est pas celle d'un personnage ni d'un témoin des événements).

Il en résulte ainsi, une absence de concordance entre auteur et narrateur. Une concordance dont nous verrons l'application dans d'autres textes, à l'exemple du document (6) où l'emploi de certaines formules doit circonscrire un champ déictique auquel le lecteur peut facilement accéder.

⁴³ Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 1980.

⁴⁴ Jean François Jeandillou, *L'analyse textuelle*, éd. Armand Colin, Paris, 2006. P. 156.

Les dates assurent la cohésion textuelle aussi bien que la cohésion sémantique est assurée par l'ordre chronologique. Mais il reste que ce genre d'écrit avec les modalités que nous venons d'étaler ne permet pas à l'énonciataire d'accéder à une pédagogie de la question. C'est l'exemple même d'une pédagogie de la réponse.

Par ailleurs, le jugement critique de l'élève suppose un minimum d'effort analytique qui reste en suspens pour être sollicité graduellement, au fur et mesure que le projet didactique avance.

1.3 Discours de l'Histoire

1.3.1 Mise en scène des événements

Nous avons vu comment l'enseignement de l'Histoire se situe entre plusieurs logiques impliquant diverses approches ; scientifique, chronologique et critique. Même si l'enseignement des événements lui-même va en quelques sortes autoproduire les conditions de sa production, le risque est de voir réduire cet événement aux schémas d'action romanesque.

Sur le plan de l'action, une bonne partie des textes proposés, à l'exemple des documents (1), (3), (5), (7), (8), (9), (10), (12), (13), (16) et (17), fait appel à l'organisation des événements qui obéit au schéma quinaire proposé par *J.M. Adam*⁴⁵.

Dans le document (1), l'action s'ouvre sur les « massacres du 8 mai 1945 ». Nous pouvons supposer que la situation initiale (elliptique) renvoie à la stabilité et qui se trouve antérieure à la situation « massacres du 8 mai 1945 ». Cette dernière situation vient perturber l'état initial, entraînant des actions-réactions, aboutissant à un nouvel état

⁴⁵ Jean-Michel Adam, *le récit*, PUF, coll. « Que sais-je ? », n°2149, Paris, 1984

(proclamation, mise en place, référendum...) et enfin, à une situation finale (l'indépendance de l'Algérie).

Sur le plan de la narrativité, la séquence s'ouvre sur une action possible actualisée par le verbe « créer » (exprime un acte fondateur très symbolique sur le plan de l'action, passage du néant à l'existence) et atteint son but. Ce choix narratif relève d'une finalité qui permet d'interpréter l'intention idéologique de l'auteur.

De nombreux spécialistes comparent l'histoire à un roman vrai. Roland Barthes dans un article intitulé *le discours de l'histoire*, cité par Amina Azza Bekkat posait le problème en ces termes :

*La narration des évènements passés, soumise communément dans notre culture, depuis les grecs, à la sanction de la science historique placée sous la conscience impérieuse du réel, justifiée par des principes d'exposition rationnelle, par une pertinence indubitable de la narration imaginaire, telle qu'on peut la trouver dans l'épopée, le roman, le drame.*⁴⁶

Voilà donc comment se rapproche la narration des faits dans l'Histoire de la fiction, mais il s'agit uniquement d'un constat qui n'offre aucune alternative à un état de fait. Disons, pour dissiper toute équivoque, qu'une narration ne peut être historique que si elle se soumet au contrôle des faits passés qu'elle cite sans rendre compte de son schème.

Dans la reproduction de la réalité, le déroulement des actions s'analyse sur deux niveaux : le niveau linguistique avec ses procédés de cohésion et de dynamisme informationnel ainsi que sur le niveau sémiotique qui porte sur l'organisation des évènements et leur choix.

⁴⁶ Op. cit., p. 59

Cependant, une fiction peut aussi bien reproduire la réalité sans être imposée à la rigueur de la véridiction.

Barthes essaye ensuite de reconnaître les procédés d'énonciation spécifiques à la narration historique :

Ce qui fonde l'unité du roman, c'est que son écriture est un moyen d'être, quand au contraire, l'Histoire doit être plurielle dans la mesure où son écriture n'est jamais qu'un moyen de connaître. Le romancier et l'historien organisent et ordonnent les faits de la même façon et souvent la fiction réussit mieux à présenter la réalité.⁴⁷

Ainsi, la fiction, détachée des contingences idéologiques, peut être plus fidèle à l'HISTOIRE que l'Histoire.

En effet, il peut arriver qu'un jugement d'un aspect idéologique ou identitaire, qu'il n'était pas dans l'intention de l'auteur de présenter, surgit d'une manière involontaire dans les propos de l'énonciateur comme nous le verrons dans l'analyse du document (3).

Au niveau du lexique, le document (3), censé analyser en toute objectivité des données statistiques à partir des archives, introduit cependant la notion de subjectivèmes par l'emploi d'un terme péjoratif dans : « La colonisation entraîna *l'intrusion* d'un peuplement européen... », et une figure de style dans « L'Algérie devint *l'exutoire* des populations pauvres... ».

Le verbe « entraîner » au début du texte obéit à la logique des causes à effets, suivi du terme péjoratif « intrusion » qui marque à priori le rejet d'une situation conséquente. La métaphore introduite par le terme « exutoire » confirme ce rejet et dévoile la position idéologique de l'auteur.

⁴⁷ Op. cit., p. 60

Il se trouve ainsi, que l'auteur commente et donne son impression à travers son texte par un subtil procédé évaluatif ; la locution « ... peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur » constitue un complément du nom « peuplement » suivi de deux adjectifs évaluatifs.

« Européen » : adjectif axiologique qui détermine une qualité inhérente à l'objet (réel), « minoritaire » : adjectif non-axiologique graduable qui marque une référence au commun ou à l'admis, et enfin « à la mentalité de vainqueur » : jugement ou appréciation personnelle.

Ce passage du réel au personnel justifie la position de l'auteur par une démarche qui s'inscrit dans une logique de perception du monde propre à chacun.

Nous allons aussi, à l'exemple de l'idéologie, voir les autres paramètres qui interviennent dans la mise en récit et qui dictent les normes de la narration (politique, identité, authenticité, la nécessité de reconstituer le présent à partir du passé..., etc.).

1.3.2 Logiques d'exposition et de mise en récit

Nous pouvons considérer sur la base de ce qui a été analysé que la logique narrative reste toujours prisonnière d'une idéologie qui prend le dessus sans accorder autant d'intérêt aux modalités de l'écriture pour éviter la réduction de la narrativité au schéma d'action romanesque et fictif.

Encore faut-il se demander s'il s'agit d'une conception inévitable de l'action qu'elle soit réelle ou fictive, la seule et l'unique conception qui pourrait donner du sens aux faits en les modelant dans un ensemble signifiant.

Il faut d'abord noter que le politique et l'idéologique sont intimement liés à telle enseigne qu'ils se confondent parfois dans la genèse de l'historique. Dans ce cadre nous pouvons considérer le politique

comme la manifestation concrète, formelle et officielle, de l'intention communicative à l'essence idéologique.

Le politique est d'une telle importance que toutes les décisions à l'échelle de la nation versent dans la constitution même de cette nation sur différents plans. On s'accorde parfois sans gêne, à dire que le politique fait de l'Histoire un manifeste idéologique. Dans le cadre de notre recherche, la référence au politique n'implique pas toute sa logique qui se traduit en tant que modalité d'écriture mais à travers l'actualisation linguistique nous estimons pouvoir retracer son impact sur l'écriture de l'Histoire.

Toujours, en se référant au premier document en raison de son importance, déjà signalée, nous constatons au niveau de la cohésion sémantique que cette dernière est assurée par des repères temporels (chronologiques), par la reprise du verbe créer dans la première séquence et par le champ sémantique relatif à la politique et à la diplomatie, y compris les noms propres qui marquent la continuité thématique.

Il s'agit donc d'une progression à thème constant où les isotopies assurent la cohésion du texte et son intelligibilité. Comme des guides de lecture, l'isotopie des hommes politiques et l'isotopie des actions politiques permettent au lecteur de percevoir la continuité discursive.

Ainsi, l'occurrence du lexème « chef » est très récurrente dans le document(2). Alterné par le terme « Calife », ils traversent toutes les actions dans ce texte à caractère universel. Certaines figures exceptionnelles qui réunissent autour d'elles des groupes ou même des peuples, deviennent des personnages charismatiques et justifient la logique de l'unité de l'action et de l'attachement au chef (dirigeant politique).

Dans le document(8), où la voix du personnage se mêle à celle de l'auteur, le narrateur nous présente une page de l'activité politique pré-révolutionnaire. La veille du déclenchement de la guerre de libération, l'action politique retrouve tous ses moyens ; « front de libération nationale », « réunion », « ouverture de la séance », « tract diffusé », « plate forme politique », « drapeau », « mouvement révolutionnaire », « informer d'un ton solennel », « communiquer », « recommander », « répartition des tâches ».

Il s'agit d'un nombre conséquent de termes et d'expressions ayant pour champs sémantique l'univers politique et ses implications, en déterminant son poids sur le plan symbolique.

Par ailleurs, il se trouve que le terme « politique » lui-même, qui traverse aussi la majorité des textes, soit dérivé en « politicien », « politicard », « politicailleurs », « politiquement », « politiquer »... Nous pouvons ainsi analyser ces réalisations et leurs co-occurrences en travaillant sur les l'équivalence sémantique.

Le document (17) dans sa particularité, présente la nature de la relation entre dirigeants politiques, le « peuple Algérien » et leurs statuts respectifs.

D'abord, dans ce texte incitatif qui a une fonction de requête, le temps aspectuel est indépendant du repère temporel ; « demeure » garde un aspect duratif alors que le verbe d'état « être » a plusieurs occurrences.

Puisque le présent est linguistique, il situe l'instance qui prend la parole au moment de cette parole. On peut déduire que cette instance assume la charge énonciative de manière continue.

Ensuite, l'allocutaire est marqué par le passage de « vous » (peuple algérien et militants de la cause nationale) à « tu » (algérien) ; du collectif à l'individuel avec cette possibilité de se familiariser (tutoyer) à l'inverse du

discours dans le document (16), de même nature mais, qui confond les « musulmans algériens » en « une masse ». Il s'agit là d'un aspect culturel qui sera détaillé ultérieurement dans une étude comparative entre un organisme français S.P.A(secours populaire algérien), auteur du document (16), et le F.L.N (Front de Libération Nationale).

*L'argumentation*⁴⁸ dans le document (17) a pour axe de persuasion la logique de l'action-réaction. Du « jugement » du peuple à l'égard des dirigeants (élément déclencheur de l'action) on passe à la réaction (« souci d'éclairer », « les raisons », « le sens de l'action », « le bien fondé de vue », « éviter la confusion par la médiation »). Nous constatons que la *face positive*⁴⁹ de l'allocutaire est mise en première pour atteindre le but commun qui est « l'indépendance ».

Au niveau de la modalisation des actes énonciatifs, l'énonciateur part d'un éventuel jugement qui représente un acte allocutif à la proposition, et ensuite, à l'avertissement. En second lieu, le passage de l'opinion à l'obligation, ensuite à la promesse, illustre l'acte élocutif. Enfin, l'assertion est un acte délocutif.

Concernant la relation au dit, le locuteur passe de l'opinion (évaluation) qui a une valeur de motivation, à la promesse qui représente un engagement. L'assertion, à la fin de l'appel, détermine la relation à l'Autre (tiers) pour montrer comment s'impose le monde.

Sur l'ensemble, on peut considérer que la fin de l'énoncé correspond à un acte performatif qui réalise l'action désignée par « donner le

⁴⁸. Dominique Maingueneau. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, éd. Hachette, Paris, 1976, p.163.

⁴⁹. *Ethos et l'image de soi chez Goffman et Kerbrat-Orecchioni in L'argumentation dans le discours*, Ruth Amossy, éd. Cursus, Paris, 2006, P.77.

meilleur » par opposition au reste de l'énoncé qui correspond à un acte injonctif.

Ce protocole qui justifie la situation d'équilibre et d'égalité entre interlocuteurs, en occurrence dirigé et dirigeant, instaure un contrat de confiance infailible. Ce procédé a largement la possibilité d'emporter le contrat de confiance par rapport au schéma du document (16).

Dans le document(12) l'énoncé suivant évoque l'aspect identitaire dans la conception de l'Histoire: *c'est que le FLN 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 FLN de s'en tenir à ce mot d'ordre, « un sel héros : le peuple ».*

L'Histoire conçue comme un récit politique marqué par de grands personnages est aussi centrée sur l'état-nation dans une perspective identitaire affirmée. L'histoire fondée sur la compréhension critique se heurte aux exigences relatives à la construction de l'identité nationale.

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 populaire s'y taillèrent la part du lion. Ecrasées, émietées, n'attendant plus grand-chose du pouvoir colonial, un contre pouvoir de leur cru allait enfin les ressouder en nation dans l'acceptation moderne du terme.⁵⁰

A ce sujet, nous revenons à l'origine, de cette conscience nationale telle qu'elle était conçue par l'idiologie coloniale évoquée par Yvonne

⁵⁰ Cf. document (12).

Turin⁵¹, pour voir comment se construit le sens de la patrie-nation dans ce contexte particulier.

Une proposition intéressante et fort originale est celle des éditeurs Fortin et Masson, place de l'Ecole-de-Médecine à Paris. Il leur semble que les habitants de l'Algérie n'ont point encore le sens de la nationalité algérienne, « pour eux, la patrie, c'est la tribu ; ils n'en sont pas encore arrivés à comprendre le sens de cette patrie plus large qu'ils doivent à la conquête française ». Le devoir d'un enseignement français est donc de leur apprendre à dire : « je suis algérien ». Pour cela, ces éditeurs offrent à contribuer à la publication d'une petite géographie de l'Algérie, avec des noms de tribus, des montagnes, ...etc.

A la lumière de cette citation nous ne pouvons qu'admettre le contexte dans lequel peut naître une logique constante, désormais corrélatrice à l'objet d'étude, et qui s'impose à l'analyse en tant qu'élément déterminant.

Tout discours sur le monde est à la fois connaissance plus ou moins raisonnée et évaluation des hommes, des sociétés et des actions humaines. L'Histoire implique une référence au politique, au juridique, aux droits de l'homme pour une raison d'universalité.

Nous pouvons aussi, inscrire tout ce qui est relatif aux droits de l'homme et à la justice sous l'égide de la politique qui en fera une priorité dans la justification de ses actions et pour donner une dimension internationale à ses préoccupations.

Ainsi, cette question de droits et de valeurs universelles est introduite à partir du document (5) qui porte sur l'Histoire du colonialisme et de l'esclavage. Le droit à la mémoire est évoqué explicitement par le

⁵¹ Op. cit., p.59

document (6) ainsi que le droit à la vie, à la dignité. Le droit à la manifestation pacifique dans le document (7) constitue l'ultime revendication « opprimée ».

Cet enchaînement n'est sans doute pas anodin dans la mesure où il corrobore les causes à effets aboutissant aux « événements du 8 mai 1945 », illustrant l'oppression des droits les plus élémentaires qui rentrent dans l'exercice de la citoyenneté.

Le document (9) aborde la question de l'univers carcéral des « camps noirs » non déclarés suivi du document (10) qui aborde le même sujet sous un angle différent. Le document (13) ouvre son ultime séquence par l'énoncé : « Une fois de plus, *le droit* s'inscrivait dans l'Histoire ».

Le document (14) affiche l'intention du locuteur de prime par « Nous voudrions rendre *justice* à toutes ces femmes... », « il était possible de créer un autre monde... un mode plus *juste*, plus *fraternel*, plus *tolérant*... ». Le document (15) aborde le droit à la paix. Enfin, le document (18) aborde le droit à la justice, à la mémoire et le devoir de mémoire.

1.3.3. De l'authenticité à la mise en scène

La recherche de l'authenticité est d'un souci majeur dans la conception du texte d'Histoire. Avec l'intégration de *témoignages*⁵², de telle sorte que tous les éléments s'intègrent à l'alchimie du texte sans contester le déroulement de l'histoire, on peut toujours parvenir à une certaine *objectivité* qui reste encore relative en raison de plusieurs critères (scientificité, incontestabilité,..) qui impliquent le *réfèrent consensuel*⁵³.

⁵². Paul Ricoeur, *L'écriture de l'histoire*, Collection Folio histoire, éd. Gallimard, Paris, 1975, p.738..

⁵³. Titre qui sera développé ultérieurement.

C'est justement pour cette raison que la mise en forme du premier texte insiste sur le fait marquant sans aucun commentaire ni autre mise en scène ou mise en récit. Le souci de l'objectivité va donc de la mise en forme : document (1), à la justification du procédé et de l'exercice d'écriture dans le document (6) :

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'évènement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne nouvelle », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.⁵⁴

Il se trouve qu'avec le même souci d'authenticité, la distinction entre la mise en scène et la mise en récit prenne sens. La mise en scène au service de l'authenticité se concrétise par un repérage spatiotemporel très présent pour assurer la véridiction. La mise en récit dans le document(2) illustre parfaitement cette possibilité d'avoir recours à un procédé qui correspond au caractère du texte.

Nous avons tendance à noter que le souci d'authenticité n'est pas aussi intense que dans les documents qui traitent un fait marquant et sensible à l'exemple du « 8 mai 1945 », document(7), où la mise en scène est de première nécessité.

⁵⁴ Cf. document (6).

Entre les deux tendances, certains documents ont la particularité de narguer le souci d'authenticité au profit d'un appel à la coopération et l'adhésion inconditionnelles du lecteur à l'exemple du document (10).

Le document(10) est une mise en scène qui laisse l'énonciateur en suspens. La précision descriptive et narrative, les modalités appréciatives et évaluatives sont en contradiction et constituent un paradoxe avec le statut du narrateur extra-diégétique qui désigne le tiers parlant par « il ». S'agit-il d'un dysfonctionnement ou d'un récit particulier qui illustre son propre cas ? Cette question mérite une profonde réflexion sur les critères de la mise en scène dans ce document (10).

Comme chacun sait, on ne retient du passé que les événements marquants, ceux qui modifient le cours du destin. L'évènement marquant est une pièce maîtresse de l'authenticité et les événements « historiques » au sens de « mémorables » « dignes d'être relatés » sont ceux qui portent des conséquences. Ainsi, pour être historique, il faut que qu'un fait ait la capacité de provoquer un changement qui soulève la question de son statut et de sa place dans le cours de l'Histoire.

1.3.4 Le récit et la mise en récit

Nous venons de voir comment, par rapport à la fiction, le récit des faits doit obéir à l'authenticité faisant en sorte que le récit et la mise en récit s'imbriquent et se confondent pour effleurer la réalité par une lecture limpide. A ce titre, *la narration historique*⁵⁵ problématise la notion du « récit ».

Notons au passage que la mise en récit ne se confond pas toujours avec la mise en scène. Cette dernière comme sa désignation l'indique, implique une situation vraisemblable qui correspond dans le texte

⁵⁵. *Les configurations narratives et rhétoriques in L'écriture de l'histoire et la représentation du passé*, Paul Ricoeur, éd. Armand Colin, Paris, p.742.

d'Histoire à des éléments de la réalité qui font que la trame soit aussi réelle que possible dans sa logique. Ainsi, si le document (9) est à la fois mise en récit parce qu'il s'agit d'un témoignage, il est aussi, mise en scène dans l'ignorance de sa polyphonie.

Le mot Histoire désigne aussi bien ce qui est arrivé que le récit qui en est fait. Les événements ont réellement eu lieu à un moment donné, dans une situation qui les a engendrés et qui constitue cette norme de vérité à laquelle doit tendre tout récit de cette nature. Reste à savoir comment, dans ce genre de récit, peut-on évoquer et désigner cette situation aussi complexe que la condition humaine.

Pierre Barbéris cité par Amina Azza Bekkat⁵⁶ affirme que *l'Histoire désigne bien à la fois la réalité historique, sujet de discours et ce discours lui-même. L'Histoire existe ; les hommes la vivent ; dans certaines circonstances et situations, ils se mettent à la penser et à l'écrire.*

Le passé est un répertoire d'actions, d'attitudes et d'exemples qui sont à la disposition de chacun pour réfléchir sur ce que font les hommes et les femmes. La dimension morale peut être explicitement affirmée. Il s'agit dès lors de recréer cette situation de toutes pièces pour étoffer les faits en un ensemble signifiant.

Le déroulement de l'Histoire a pour sens de prouver l'inéluctabilité du présent, réel ou souhaité. Ce qui nous paraît intéressant à retenir, c'est qu'un événement ou un personnage historique peut être utilisé en fonction de l'actualité et de l'idéologie que l'on veut appuyer. Ce qui implique une certaine Manipulation du récit.

⁵⁶ Op. cit., page 41.

Cette réhabilitation des personnages du passé et des événements réels est souvent entreprise dans l'intention de répondre aux besoins présents avec le soin de les entrelacer dans la trame du récit. Il se trouve que même dans la relation la plus objective, il y a une part de littérature, et donc de fiction, puisque toute Histoire présente une dimension littéraire et linguistique, rhétorique et langagière.

1.3.5 Le référent consensuel

L'effet des *représentations*⁵⁷ et une réflexion sur la nature et les contenus de l'Histoire à enseigner conduisent à une situation qui pose problème ; Selon quels critères choisir un contenu ?

Le réalisme à l'état absolu nous impose une présentation des savoirs vrais disant la réalité du monde sans s'interroger sur leur construction et la manière de les exprimer. Or, l'exigence de vérité ainsi que la reconnaissance d'une certaine relativité de ce que nous disons doit aussi être de mise pour que les valeurs morales et intellectuelles trouvent un peu de réalisation.

C'est d'ailleurs quand il s'agit généralement de ces valeurs morales et intellectuelles que les auteurs européens se prononcent. L'exemple de ces textes dont les auteurs sont d'origine étrangère ne manque pas dans notre corpus. C'est aussi un « terrain d'entente » que constitue l'ensemble des valeurs humaines et la position des auteurs à cet égard.

*L'intertextualité*⁵⁸ est aussi sous-jacente aux sujets qui font débats pour montrer comment les textes s'interpellent pour créer cet effet infini

⁵⁷. Motrice et noyau dur de notre recherche, cette notion tend, au fur et à mesure de notre développement, à affecter tous les éléments du discours historique.

⁵⁸. Cette notion interpelle, dans le discours historique à l'exception des autres formes narratives, les textes qui réfèrent à une réalité devant être absolue en bannissant l'imaginaire, et donc, théoriquement, unique.

d'échos et de rappels. La référence aux « événements du 8 mai 1945 » se présente sous plusieurs angles selon les textes et les auteurs.

Cependant, l'Histoire enseignée ne doit pas donner pour vrai ce qui fait débat parmi les historiens ; concernant le nombre de victimes suite aux « massacres du 8 mai 1945 » par exemple (en se référant à un *site Internet*⁵⁹, le terme « environ » qui signale une certaine relativité, se trouve complètement insensé par rapport à l'écart présenté sur le site). Pour éviter le débat et la pluralité des points de vue, le refus du politique s'impose par une présentation des savoirs comme scientifiques.

Pourquoi pas les mêmes textes historiques pour les algériens et pour les français ? Un peu plus loin se dessine l'importance de cet enseignement dans les manuels scolaire. Les mêmes textes, la même Histoire étudiée de part et d'autre permettent de réduire les cloisonnements et conduit à l'étude des modalités d'écriture, enfin, à un savoir et une connaissance dignes d'une reconnaissance unanime.

⁵⁹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_S%C3%A9tif

Chapitre II

Représentations à travers les stéréotypes

2.1 Genèse et conception du passé.

Venant à cette deuxième partie, il faut d'abord noter que les deux termes ; « Afrique » et « Algérie » plus particulièrement, sont deux termes chargés de lourdes *connotations*⁶⁰ colonialistes.

Les sciences sociales sont inscrites plus profondément encore que les autres domaines d'éducation dans les cultures propres de chaque état et de chaque système éducatif.

S'ouvre ici de nombreux thèmes relatifs aux théories des représentations sociales et des dimensions affectives: représentations sociales, relations entre le présent et le passé, enfin, la manière dont les élèves se représentent ce qui est l'Histoire et ce qu'elle devrait leur apporter est également significative.

Avec l'Histoire nous comprenons la manière dont l'école fait entrer les élèves dans une certaine compréhension des sociétés présentes et

⁶⁰. Gilles Philippe, Dominique Maingueneau, *Exercices de linguistique pour le texte littéraire*, éd. Nathan, Paris, 2000, p. 83.

passées, de leurs relations avec ces sociétés, en particulier celle à laquelle ils appartiennent, relation constitutive de leur identité.

Il suffit de mettre en évidence une représentation que donne à voir des assertions polémiques d'*Yvonne Turin*⁶¹ empruntées aux trois sciences humaines habituellement et massivement convoquées par le discours colonial pour expliquer l'Afrique ; discours historique, discours ethnographique et discours fantasmatique, pour voir comment se manifeste concrètement ces représentations.

Par cette incursion dans les discours idéologico-scientifiques extérieurs aux textes du corpus, la représentation du monde africain par les textes étudiés, se trouve cadrée, rapportée en permanence à ses conditions historiques de production antérieures et qui remontent à la première période de colonisation, voire même, à la période des expéditions de découverte.

D'après l'Encyclopaedia Universalis ;

L'étude des autres, c'est-à-dire l'ethnologie, est une forme de représentation. L'anthropologie à ses débuts au moins, serait plutôt un inventaire des caractéristiques biologiques alors que l'ethnologie serait assimilée à une anthropologie sociale.

Pendant toute cette période, les représentations de l'Autre se sont multipliées. En décrivant ce qui diffère, on se décrit aussi soi-même. Cette contre-image ou reflet déformé qui se présente actuellement comme le produit de plusieurs mutations, sert à sa propre connaissance. Il faut dire que la perception d'autrui a évolué depuis le temps.

En considérant comme point de départ les textes exotiques sur les « sauvages », présentés par les voyageurs, à la base des données

⁶¹ Op. cit., p32.

historiques, nous pouvons vérifier les interprétations philosophiques concernant une hiérarchie des civilisations qui nécessite une autre recherche beaucoup plus profonde. A ce sujet, *Bernard Mouralis*⁶² affirmait :

C'est par le biais de l'exotisme qu'une culture commence à prendre conscience qu'elle n'est plus seule au monde et qu'elle peut tirer plaisir et profit en contemplant d'autres horizons que ceux qui avaient été jusque là les siens.

Dans ce contexte, le *dénoté historique et social* est débordé, submergé par le connoté biologique et naturel. Le lecteur doit donc opérer son déchiffrement, sa lecture de la lecture en considérant la succession des interactions dans l'épaisseur du temps.

Dans un deuxième temps, l'auteur africain, en réponse aux écrits à caractère exotique, devait prendre le soin d'expliquer à l'intention du lecteur européen tous les éléments de la tradition qu'il pourrait ignorer. Cependant, avec la mondialisation, il y a une sorte de déperdition des traditions et de l'identité ancestrale. Africains et européens auraient tendance à retrouver ainsi une unité de ton et leurs discours finiraient par s'entrecroiser.

2.1.1 Représentations sur le passé (ouvert/fermé)

Depuis le texte exotique, les enseignants font aujourd'hui face à des préoccupations nouvelles comme le patrimoine en Histoire. Dans le cours, c'est le présent qui doit contribuer à expliquer le passé, à faire des analogies. Un travail de réduction de situation lointaine à une situation supposée connue en soumettant le passé à la compréhension que l'on croit avoir du présent.

⁶² Bernard Mouralis, *Les contes littéraires*, PUF, Paris, 1975, p.32.

Le document (1) illustre parfaitement cette représentation fermée du passé : connaître des dates et des faits sans attacher une grande importance au commentaire ou à l'analyse des faits. L'auteur du texte tend à l'objectivité. On se plaît néanmoins à désigner cette attitude d'un auteur qui tient un *discours objective*⁶³ au lieu d'objectif, puisqu'on est jamais objectif du moment qu'on se prononce sur quelque chose que ce soit.

De plus, le texte nous introduit dans un espace énonciatif en rupture totale avec la situation d'énonciation. Le présent (du verbe créer) relié à la chronologie, elle-même liée à la temporalité par un effet de référence, garde l'aspect inchoatif (l'action se situe au début de cette tranche de temps).

Il est significatif que ce type d'énonciation soit minoritaire dans le texte historique car en excluant aussi bien l'énonciateur que le lecteur, il élimine un peu la tension qui ne se contente pas de révéler les événements, de mettre à nu les lois du monde, mais s'adresse à des sujets qui y sont engagés.

Les énoncés dans le document (1) interpellent le lecteur de manière particulière. Concernant la portée de cette interpellation, le texte construit une sorte de scène qui prend valeur généralisante où le présent ne s'interprète pas de manière déictique et peut être perçu comme un embrayeur.

Dans ce type d'énoncés constatatifs à valeur généralisante, il n'y a pas d'embrayage : l'énonciateur ne réfère pas à une situation particulière, il conçoit une situation en quelque sorte coupée de la situation d'énonciation.

⁶³ Carole Tisset, *analyse linguistique de la narration*, collection Campus linguistique, éd. SEDES, Paris, 2000, p.151.

Le procès au présent du verbe « créer », de vérité générale ou intemporel, avec ancrage déictique du passé et l'absence d'embrayage relèvent de *la narration distanciée*⁶⁴ étroitement liée aux enjeux sur les instances narratives.

*La représentation ouverte*⁶⁵ consiste à comprendre le monde par l'effet de projection et d'artifices. Dans le document(2), en travaillant sur *les signifiants textuels* qui permettent de reconstituer la chronologie des faits, nous constatons que les événements manifestés textuellement apparaissent dans un ordre marqué par divers moyens pour lesquels on peut adopter plusieurs classements.

Le nombre de marqueurs de temps est extrêmement important dans ce texte parce qu'ils permettent d'ordonner la narration suivant un sens chronologique indiqué ; la simultanéité, l'antériorité ou la postériorité, la durée, la fréquence, la date, le début...

Ainsi, partant d'un seul élément commun (la conception du temps) nous pouvons distinguer la différence entre deux textes à priori de même nature. Il en va de même pour le classement selon le plan énonciatif ; le temps de l'histoire et le temps du discours se distinguent dans une bonne partie des textes du corpus.

Par ailleurs, *Nicole Lantier*⁶⁶ a distingué des élèves qui ont une *représentation externe* de l'Histoire et d'autres qui ont au contraire une *représentation interne*. Les premiers n'établissent guère de rapports entre l'Histoire, le passé et leur propre expérience. Les seconds plus

⁶⁴ Ibid., p.17.

⁶⁵ Paul Ricoeur, *L'écriture de l'Histoire et la représentation du passé*, éd. Armand Colin, Paris, 2000, p742.

⁶⁶ Nicole Lantier, *Enfants handicapés à l'école*, L'Harmattan, Paris, 1994.

nombreux considèrent que l'Histoire joue un rôle d'identification et de socialisation.

Quoique, ces attitudes relèvent de la psychologie de l'individu, nous considérons qu'elles contribuent à l'interprétation et à l'établissement du sens sans pour autant leur accorder plus d'intérêt, pour ne pas franchir les limites de notre cadre théorique.

2.1.2 Relation entre le passé et le présent

L'Histoire est un travail sur le passé, sur du déjà vécu que l'on analyse et interprète en supposant que les actions à venir sont suffisamment proches pour que l'étude de celles qui ont eu lieu puissent aider à construire et à comprendre celles qui arrivent. Une petite parcelle de réalité que l'on cherche ensuite à élargir, à contextualiser et à mettre en perspective.

Dans cette optique, la place accordée aux élèves, dans une évaluation pertinente de compétences plus larges concernant la compréhension de situations sociales présentes et passées, doit être de première importance. L'étude de cette relation ne va pas sans implications pratiques. C'est-à-dire l'analyse des évaluations et de ses résultats sur le plan linguistique.

Il y a différentes manières d'envisager les relations entre le présent et le passé, des manières où se mêlent les objectifs de formation divers. Le passé est au fondement du présent il en constitue les racines. Le présent découle du passé de la façon la plus logique possible.

Contraints de se limiter dans, le temps et dans l'espace de notre recherche, uniquement aux textes sans aborder les questions relatives à leur compréhension, nous évoquons ce critère de relation uniquement en raison de son importance sur le plan de l'interprétation. Son étude relèverait d'un domaine autre que la linguistique.

En analysant l'effet de projection dans les documents (18) et (19) nous pouvons constater d'une part, que leur rapport au présent est marqué dès l'ouverture du texte (cf. chapeau des documents en question) et d'autre part, qu'ils sont les seuls textes à avoir intégré des procès futurs.

Aspect temporel du procès	Document (18)	Document (19)
Ouverture du texte (chapeau) sur un procès au présent.	Douze intellectuels français <i>appellent</i> à la condamnation de la torture ...	Cet article <i>donne</i> une idée des conflits linguistiques et culturels...
Projection dans le futur	Des deux côtés de la méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne <i>resteront</i> hantées par les horreurs ...	Apprenez l'Arabe, il vous <i>fera</i> toujours honneur Apprenez le français, vous en <i>aurez</i> toujours besoin.

2.1.3 Mémoire et/ou altération (aliénation de la mémoire)

L'intitulé du projet didactique, en caractère gras, définit d'abord le cadre de ce projet : « la commémoration d'une journée historique » et définit ensuite les tâches relatives au projet ; réaliser..., faire une synthèse..., mettre à la disposition... (Savoir communiquer).

Si l'on considère l'ensemble des textes sous l'angle d'une sémiologie de la communication, l'intention est donc explicitée et elle remplit une fonction à la fois informative (explication des tâches à accomplir) et pragmatique (position et objectif à atteindre).

Ce qui est important à retenir, c'est la définition précise du cadre « commémoration » qui précise l'objet de l'action pédagogique. De cette importante précision nous devons d'abord procéder à définir le terme « mémoration » *en relation à la mémoire d'une personne ou d'un évènement, et par extension, souvenir*⁶⁷.

*La mémoire*⁶⁸, chez Paul Ricoeur, n'est pas l'équivalent de l'Histoire (seuls certains évènements historiques sont rappelés à notre mémoire). *Le passé est enjeu de mémoire* dans la mesure où certains faits, événements ou phénomènes dont on juge que la connaissance soit soumise aux générations futures soulèvent des questions. Une approche critique de la mémoire et de ses liens avec l'Histoire ne serait que logiquement conséquente.

La mémoire, qui, dans sa dimension collective peut servir de fixation identitaire, se mue aisément en commémoration. On attend souvent de la mémoire qu'elle remobilise une Histoire endormie ou une société qui occulte certains aspects de son passé.

La demande actuelle fait de l'Histoire un lieu de mémoire. Si les faits du passé sont choisis en fonction des besoins présents, nous estimons d'une certaine façon opportune que, cette quête passionnée du passé correspond à une absence de projet collectif ; en occurrence, l'écriture de l'Histoire franco-algérienne.

⁶⁷ Dictionnaire Hachette encyclopédique, édition 2001

⁶⁸ Op. cit., p734.

En prenons à l'appui les deux documents ; (6) et (18) nous pouvons dégager sur le plan lexical une convergence thématique relative au sujet de la mémoire.

Le nombre d'occurrences du terme « mémoire » dans les deux documents (6) et (18) est conséquent. Il serait donc, significatif d'analyser leurs cooccurrences pour définir la nature du rapport entre cet emploi redondant comme stratégie discursive et son impact sur le thème ou le contenu.

« Mémoire »	Document (6)	Document (18)
Occurrences et cooccurrences.	« Meurtres pour <i>mémoire</i> » « Belaïd Archal, pour <i>mémoire</i> Achour Boussouf pour <i>mémoire</i> Fatéma Bédard, pour <i>mémoire</i> »	La <i>mémoire</i> française et la <i>mémoire</i> algérienne. Ce travail de <i>mémoire</i> Devoir de <i>mémoire</i>
Equivalence sémantique	Souvenir	Mise à jour
Antonymie	Amnésie volontaire - Oubli	Le silence officiel

Pour commenter le tableau, nous considérons que la tendance du document (6) se veut humaniste dans la mesure où l'ensemble des désignations relatives à la *mémoire* font appelle à la dimension humaine alors que, par opposition, le document (18) interpelle l'appareil étatique.

2.2 Représentations socioculturelles et dimensions affectives

Le lecteur va déjà à la rencontre du texte avec sa propre sensibilité et les connaissances antérieures qu'il projette sur l'Histoire, la langue, l'enseignement...etc. De tout temps, la société impose à l'individu sa réalité, ses présupposés, ses sous-entendus, et parfois même son discours, l'ordre établi en somme.

Ce qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche est de voir à travers notre corpus comment la langue représente et/ou a représenté, à travers le texte d'Histoire, l'aspect socioculturel et ses différentes implications.

Encore faut-il, tout d'abord, se situer dans le contexte de l'époque. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur le travail d'Yvonne Turin sans trop nous attarder sur son analyse.

Il convient ainsi de noter concernant notre corpus que tous les documents, à l'exception des appels ; documents (16) et (17), sont produits après la fin de la période coloniale, voire même à une période qui s'étend de 1976, pour le plus ancien des textes, à 2004 pour le plus récent. Ce qui est en soi une contrainte dans la mesure où la situation d'énonciation et les conditions de production ne sont pas explicitées de manière à permettre l'accès au contexte de l'époque évoquée et de voir son rapport avec l'intention de communication.

Néanmoins, il serait récurrent de voir surgir l'aspect conflictuel relatif à la société et à la culture. Il est aussi important de signaler l'évidence d'une impossibilité pour les deux cultures de coexister à l'époque coloniale et même suite à une phase transitoire (de guerre) qui n'a fait qu'accentuer les divergences. Ces divergences reproduisent les déchirements vécus dans ce contexte culturel marqué par l'incompréhension réciproque et l'ambiguïté.

D'une part, la pensée coloniale s'appuie sur des présupposés culturalistes dans son rejet de l'Autre en proposant une simple « assimilation » à tous ceux non Gaulois, du côté des algériens, le discours de lutte de libération s'affirme dans le cadre de l'émancipation de la personnalité algérienne et se construit dans le combat.

La décolonisation a mis à jour la colonisation. L'achèvement permet de distinguer le passager et le permanent, l'accidentel et le durable. On peut désormais raisonner sur l'ensemble des événements sans crainte de voir un fait nouveau transformer les perspectives. Comme la colonisation romaine, celle de la France en Afrique du Nord est entrée dans l'Histoire, elle est close dans le souvenir. Un même coup d'œil enveloppe désormais l'établissement et le départ, et résume un cycle achevé⁶⁹.

A ce titre, les témoignages de vécu et de visu seraient d'une grande utilité dans l'explication de la dimension sociale dans son aspect relationnel, d'abord par rapport à l'Autre et ensuite par rapport à soi-même. Les exemples relatifs à la dimension socioculturelle ne manquent pas, aussi bien que leur manifestation sur le plan rhétorique.

La métaphore exprime plus qu'aucune autre figure, le rapport précis à un ensemble culturel. Ce lien se fait presque à l'insu de l'auteur puisqu'elles sont le lieu d'une création originale⁷⁰

Mais il n'y a pas que la métaphore qui exprime ce lien à l'ensemble culturel. Nous pouvons aussi, à partir de ce moment, travailler sur toutes les réalisations, spontanées ou volontaires, qui marquent un écart de langue et manifestent un penchant conatif.

⁶⁹. Op. cit., p. 12.

⁷⁰ Amina Azza Bekkat, Op. cit., p. 139.

Si le « je » est la source des repérages énonciatifs, le « je » énonciateur du document (19), occurrent sur le chapeau du texte, est effacé dans ce texte même au profit d'un « on » généralisant. Mais ce « je » reste toujours une instance qui se porte garante de la validité de l'énoncé.

Nous pouvons déduire à priori, que tout énoncé en tant qu'il relève d'un genre de discours déterminé, mobilise les instances de l'énonciation de manière spécifique. Il reste à savoir comment l'emploi du « je » dans sa relation entre l'énonciateur, le co-énonciateur et les groupes nominaux à la non-personne impliquent une certaine scène d'énonciation.

2.2.1 L'identité

L'identité se manifeste d'abord dans la culture puisque c'est un élément essentiel de la *personnalité collective*⁷¹. C'est aussi un élément de représentation culturelle. Dans le contexte colonial, la culture est un enjeu essentiel puisque c'est par elle qu'un groupe donné acquiert cohésion et force.

Aucune identité ne peut exister en elle-même sans un éventail d'oppositions ; positives et/ou surtout négatives. Le terme « Africain » revêt une connotation négative étant natif du terme barbare (désignation grecque à l'égard de l'Africain) ; il le succède et se substitue à lui.

L'identité se manifeste aussi dans la langue, la religion, et les traditions mais surtout par rapport à l'Autre différent ou étranger. L'opposition entre « ils » (non-personne)/ « nous », dans certains textes à l'exemple du document (9), marque un rapport de distanciation et de rejet.

Yvonne Turin a noté à ce sujet que :

⁷¹ In *Ethos et imaginaire social*, Ruth Amossy, *L'argumentation dans le discours*, éd. Cursus, paris, 2006, p.81.

*Beaucoup plus vivement que la pression d'une évolution interne, le choc imposé par un dynamisme étranger est ressenti comme déchirure ou même comme une destruction*⁷²

Un peu plus loin cet auteur ajoute sur le même thème :

*Sous une forme plus hostile, un article de « la revue orientale constate la même relation : l'instruction nous fournit un excellent moyen d'affaiblir à la fois l'influence des marabouts et celle des tolba, vendeurs d'amulettes, charlatans, toujours opposés aux tendances françaises*⁷³.

L'adhésion au cheikh, symbole d'identité dans le document (19) est marquée par des énoncés généralisant : « Notre cheikh croyait à des qualités préventives de la foi... et nous aussi ». Dans l'ensemble, ces énoncés sont fortement investis par leur énonciateur qui les construit pour emporter l'adhésion du co-énonciateur dans une situation déterminée.

Le « je » intervient au début du texte en tant que marque de la présence de l'énonciateur et dans le reste du texte, substitué par « on » et « nous », en tant que membre d'une collectivité ou d'un groupe identitaire.

Par un phénomène de polyphonie dans cet énoncé considéré comme généralisant, le « valideur », l'instance énonciative qui garantit la vérité de l'énoncé, n'est pas un « je » particulier, mais une sorte de « on » (tout le monde dira que).

⁷². Op. cit., p. 9.

⁷³ Op. cit., p. 11.

Au début du texte, le « on » est placé dans une position d'observateur qui peut être assumée aussi bien par l'énonciateur que par le lecteur. Dans cet énoncé, il n'est pas ménagé de place distincte pour l'énonciateur, on y trouve une simple prédication d'existence.

Dans son passage par « on » du « je » au « nous », l'auteur tente de déjouer l'opposition entre énonciateur et lecteur. Il réalise dans le *processus de lecture* la visée pédagogique d'une double implication ; énonciative et identitaire. Il s'agit d'un jeu d'inclusion et d'exclusion identitaire de l'énonciateur par rapport au lecteur, où le « nous » peut intégrer le « je » et le « tu » dans sa référence et exclure l'Autre.

C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre Cheikh⁷⁴.

L'auteur souligne à travers cet énoncé une sorte de conflit suite au contact des cultures. Ce contact qui engendre incompréhension de part et d'autre, est aggravé par une attitude antireligieuse européenne (déjà signifiée dans les propos d'Yvonne Turin). Ainsi, l'école et l'instruction ne suscitent parmi les musulmans ni intérêt, ni curiosité, elles éveillent plutôt beaucoup de méfiance.

Inutile de dire que tant de bonnes intentions paraissent très suspecte aux bénéficiaires qui n'y voient d'autres projets que celui de les faire convertir⁷⁵.

Pour éclairer un peu plus des comportements qui se veulent philanthropiques, tout en se mêlant étroitement à l'action coloniale, il faut franchir une seconde étape et essayer de distinguer entre le concept d'influence et celui de colonisation intellectuelle⁷⁶.

⁷⁴ Cf. fin du document (19).

⁷⁵ Op, cit., page 16.

⁷⁶ Op, cit., page 17.

Deux concepts clés qui nous renvoient à l'action de domination et que nous devons développer au fur et à mesure dans la suite de ce chapitre.

C'est l'ignorance, pensent-ils, qui voile aux habitants de l'Afrique méditerranéenne les bienfaits de la civilisation occidentale, c'est elle qui les entretient dans le fanatisme. Le savoir fera plus qu'effacer, il absorbera ces incompréhensions. Ainsi, le général Bedeau affirme-t-il : « l'Histoire d'accord avec la raison nous a partout montré l'exagération religieuse maitresse de l'opinion publique quand l'instruction du peuple était peu avancée. Partout, aussi, nous avons vu le fanatisme et l'intolérance disparaître avec la superstition devant le progrès et l'instruction publique⁷⁷.

Ce qui renvoie à l'élaboration d'une culture scientifique, laïcisée : les mêmes exigences, celles de la raison, assurant la maîtrise de l'homme sur le monde qu'il habite, transforme à la fois le contenu de l'enseignement, la manière de raisonner et de croire.

2.2.2 La culture de l'Autre

Selon que l'on soit dans une position dominante ou dominée cette désignation peut être considérée de manière différente. Il existe des influences réciproques qui interviennent dans la signification de « la culture de l'Autre ». Aussi, par définition, ce concept appelle celui d' « étranger ».

⁷⁷ Op, cit., page18.

Claude Lévi-Strauss, dans une note à International Social Scientific Council de La Haye en 1963, a tenté de tracer ce rapport « Culture/Autre » dans : *L'étranger c'est celui qui détruit un conformisme culturel auquel ni la religion, ni l'instruction, ni la médecine n'échappent.*

En se situant dans le contexte de l'époque nous revenons au concept de *colonisation intellectuelle*. Un concept analysé par Yvonne Turin.

*La colonisation peut être intellectuelle, bien que le rapprochement de ces deux termes demeure pénible, dans la mesure où le jeu des influences est effectivement confisqué au profit de l'affermissement du pouvoir colonial.*⁷⁸

Dans le document (6), une approche linguistique de la description met en valeur l'opération d'ancrage qui permet de dégager les marques formelles de la description fondées sur des critères sémiologiques précis.

La description de « l'homme » débute par un embrayeur de type situationnel ; « Devant », indicateur de lieu. « L'homme » est l'objet de cette description et les premiers prédicats qui le caractérisent sont : d'abord, le verbe « marcher », ensuite, « porter un sac ». Le « sac » devient le thème fédérateur de la séquence descriptive dans l'énoncé suivant :

*« Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lequel on rangeait sa gamelle ».*⁷⁹

D'abord, d'un point de vue logique (cohésion narrative), « le sac » attire des soupçons. D'un point de vue symbolique et figuratif, l'objet en question est caractérisé par des éléments (aspectualisation) qui portent sur la

⁷⁸.Op. cit., p.21.

⁷⁹. Cf. document (6).

valeur ou le prix (bon marché), la qualité et la nature (imitation cuir) et enfin, la fonction (ranger la gamelle).

Il est à noter que les trois éléments d'aspectualisation dévalorisent l'objet décrit en signifiant la misère et la pauvreté. Cette dévalorisation retrouve tout son sens dans « l'humiliation », « l'indignation » et le « déshonneur » qui se dégagent de la suite de cette séquence descriptive.

A la lumière des propos d'Yvonne Turin au sujet de la colonisation intellectuelle nous pouvons parvenir à tracer la logique du phénomène afin de bien l'analyser.

Ainsi le phénomène intellectuel de la colonisation est-il pendant un court moment la forme à travers laquelle la société moderne a exercé son influence sur une société traditionnelle, l'obligeant dès lors – et cette contrainte n'est pas sans infléchir profondément les données du problème – à participer à un mouvement qui lui était entièrement étranger.⁸⁰

Deux réactions sont à distinguer selon que l'on soit d'une partie ou de l'autre ; dépersonnalisation du colonisé et rejet ou négation du dominant. Nous employons ces deux concepts avec beaucoup de précaution dans le cadre des influences : Action du dominant (dépersonnalisation, volontaire ou involontaire à ses débuts et suivant les circonstances). La négation est surtout synonyme de rejet (réaction du dominé).

L'anthropologie et l'ethnologie sont dites filles de l'impérialisme puisque devant justifier l'entreprise coloniale. Reconnaître l'étrangeté des autres, c'est presque toujours reconnaître leur infériorité et donc prouver qu'il faut les dominer, voir les asservir.

⁸⁰. Op. cit., p.25.

2.2.2 Dépersonnalisation

Amina Azza Bekkat définit le phénomène de dépersonnalisation dans le contexte colonial en ces termes :

La dépersonnalisation peut être nommée de manière différente acculturation ou aliénation, ce sont des termes très souvent employés dans les études concernant le contexte colonial. Arrêtons-nous sur ce dernier terme. Il renvoie à un ensemble de sentiments d'insatisfaction et de frustrations. Son usage est très répandu dans le discours sociopolitique relatif aux situations coloniales. On peut considérer avec certains critiques, que son usage excessif en fait un terme vide de sens, malade qui souffre, comme le dit Paul Ricoeur, de cette affection, que certains lexicologues appellent « surcharge sémantique » à force de signifier trop, il risque de ne plus rien signifier du tout.⁸¹

Un peu plus loin, pour expliquer comment ce mot dénonce au lieu d'expliquer, Amina Azza Bekkat ajoute : *D'autre part une forte connotation psychanalytique empêche une approche objective. Ce mot est cependant rattaché de façon très étroite au contexte colonial dont il décrit les excès néfastes »⁸².*

Cette dépersonnalisation de l'Autre, constante dans toute forme de colonisation devait être une première étape dans le processus d'« ensauvagement » de l'Algérie. Cette société décrite comme barbare, on allait la déposséder de son moi collectif.

Il n'y a pas de représentations systématiques (qui pourraient être cernées) et canoniques pour plusieurs raisons ; une certaine relativité

⁸¹.Op. cit., p.116.

⁸² Op.cit, Bekkat, p.116.

entraîne l'arbitraire du choix des textes et des documents du corpus, ce qui entraîne des difficultés de l'objet dans la diversité des points de vue, des théories et des objectifs.

Le champ lexical de la « répression » et de la « bêtise humaine » est très présent dans le document (6) : « arrêter » (l'homme), « fouiller » (sans aménagement), « bousculer », « palper », « ouvrir la veste », « soulever le chandail », « desserrer la ceinture », « tomber le pantalon ». Le passage du commun à l'intime dans cette séquence narrative, vient consolider une description qui va du général au particulier.

Il s'agit de deux séquences qui se miroitent d'un point de vue sémantique ; le premier dispositif qui aboutit à une image statique (peinture de l'homme) suscite une réaction qui justifie la séquence narrative. Ainsi, se clos cette partie sur deux réactions en situation finale qui se veut ouverte « rire »/ « baisser la tête ».

Concernant la dimension affective, on se demande si l'élève se sent impliqué ou pas. La part privée liée aux différentes appartenances de l'élève (ses expériences relationnelles, et ses conceptions du monde et de ses relations) détermine sa conception de la réalité et du temps.

Sur le plan culturel et pragmatique, la dimension affective renforce l'identité nationale, la citoyenneté et parallèlement l'esprit critique de l'élève. Beaucoup plus qu'un protocole d'implication, certaines modalités d'écriture comme constituants de base, ouvrent la brèche sur un type particulier de valeurs d'usages et d'emploi nouveau et propre au contexte.

L'emploi brutal du passé simple témoigne de la cruauté de cette prise de conscience, à l'ouverture du document (3) « La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen ». Ainsi, la culture européenne se trouvait confrontée à d'autres modes de vie. Et comme

disait Michel Foucault : *L'ethnologie ne perd ses dimensions propres que dans la souveraineté historique*⁸³.

Les récits de voyage et les expositions d'objets exotiques avaient comme but principal de raconter l'Autre, de mesurer l'écart qui en séparait le narrateur, et enfin de lui permettre de se dire et de s'autoanalyser à travers la recherche de la différence.

2.2.3 La négation

Dans ce contexte colonial où deux mondes restent fermés l'un à l'autre, les *préjugés sociaux* s'ajoutent aux séparations religieuses. L'ignorance réciproque est une première réaction dû au premier contact mais la « dépersonnalisation » vient en second lieu, elle peut être préméditée.

Yvonne Turin souligne que pour définir les données du problème culturel il ne faut pas confondre, manque d'intérêt des européens pour le monde intellectuel musulman et absence de vie culturelle chez les indigènes.

Il serait aussi important d'être sensible aux problèmes religieux et comprendre la position religieuse des musulmans.

Cité par Yvonne Turin, le Comte Guyot affirme que « *Le mufti n'a que malveillance pour nos écoles, et les parents n'ont que répulsion. Mais je n'accuse pas ici cette malveillance, elle se conçoit, elle est naturelle, elle est inévitable. (...) C'est un homme sagace et plein de jugement. Il comprend que la foi musulmane risque surtout de s'altérer au contact des européens, et plus encore, de leurs écoles* »⁸⁴.

⁸³. Michel Foucault, *Les mots et les choses*, éd. Gallimard, 1966, p. 388.

⁸⁴. Op.cit.,p.44.

Dans ce contexte, la langue de l'Autre vient compliquer les données culturelles. Il s'agit d'autre part, d'une contrainte qui assujettit le « dominé ». Dans cette exclusion du peuple comme sujet grammatical, s'inscrit aussi son exclusion comme sujet de l'énonciation et, donc, comme auteur politique et social.

Il est donc très important sur le plan des répercussions linguistiques de signaler le rôle de la langue pour l'identité ; voilà comment l'impossibilité de dire « je » en français réduit à néant le sujet, non pas parce que son interlocuteur ne sait pas qu'il occupe la position dominante mais parce que le sujet se sent privé de l'élément fondamental d'appréhension ; la langue.

Cette situation conduit à la reconnaissance de la culture dominante comme culture légitime, laissant entrevoir l'illégitimité de l'arbitraire culturel des groupes ou classes dominés par l'exclusion qui a pris les apparences de l'auto-exclusion. Dans ce même cadre Yvonne Turin souligne que l'école a fait de l'Histoire scolaire une Histoire sans préhistoire.

La négation dans le document(11) est à la fois un procédé discursif pour l'affirmation de soi et pour contre-discourir. Un procédé de remise en cause du dictat colonial. « Une guerre sans merci » ; si le titre est un indice de lisibilité, la position de l'auteur s'affiche dès le départ. Les deux énoncés suivants, extraits du document (11), illustrent cette réalité.

« L'affaire du coup de l'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** qu'un alibi pour justifier l'expédition de Sidi-Ferruch en 1830 ».

« La guerre coloniale fut une guerre sans merci inexpiable, sans loi, menée contre des algériens tenus pour des barbares par des officiers et des soldats qui **n'avaient rien compris** au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur ».

Dans le document (7), les discours directs délimitent leurs énoncés afin de ne pas être confondus avec ceux du narrateur. Tout se joue sur ce principe sachant que le contexte dessinera par la suite ou même avant la modalité en mode binaire (adhésion, distanciation), jugement positif ou négatif.

Dans ce phénomène de double énonciation des discours rapportés, l'intégration discursive ne doit pas forcément cacher les différences. Dans la négation polémique, le locuteur intègre de façon explicite ou implicite le discours d'autrui pour le réfuter.

2.3 L'Histoire en langue étrangère

Les problèmes d'identité et de culture seront étudiés en premier lieu à travers l'épineux choix de la langue.

Dans le contexte de la colonisation, parler la langue de l'Autre est essentiel pour toutes les relations qu'elles soient ou non hiérarchisées. Et dans les premiers temps, les anthropologues se sont intéressés aux moyens d'expression des groupes humains qu'ils voulaient étudier.

Ainsi que le note Julia Kristeva : *A la recherche d'un objet susceptible d'être scientifiquement étudié et supposé fournir un accès vers la culture d'une société primitive, l'anthropologie a trouvé le langage.*⁸⁵

⁸⁵. Julia Kristeva, *Etrangers à nous-mêmes*, éd. Fayard, Paris, 1988, p.63.

Yvonne Turin indique à ce sujet comment, dans tel contexte, l'importance de la langue peut prendre de l'ampleur ;

Le bureau des opérations militaires que dirigeait à Paris le lieutenant Pelet suggérait qu'il fallait d'abord résoudre le problème des langues avant de songer à instruire, car il existe dit-il, à Alger, trois langues usités ; l'arabe, le turc et la franque. Ne faudrait-il pas mieux commencer par enseigner le français plutôt que de se lancer dans une entreprise que celle d'instruire ?⁸⁶

Yvonne Turin propose par suite qu'«*Il faut pouvoir comparer les méthodes indigènes et les nôtres et connaître « l'état de l'enseignement moral et littéraire » des musulmans* ».

Les écrivains africains de la première époque appartenaient au même champ que les Européens puisque, ayant étudié dans les écoles occidentales, ils avaient adopté les systèmes de valeurs et les référents du monde qui les avait formés.

Cette entreprise, dans son désir de se justifier, nécessitera de longues explications, donnera naissance à beaucoup de discours et de contre-discours. Le discours colonial, tel qu'il apparut au 20^e siècle, semble si lourd de connotations négatives qu'il appela aussitôt l'anticolonialisme, l'un et l'autre s'expliquant avec abondance.

Les écrivains africains contraints d'emprunter la langue de l'Autre, ont souvent ressenti les déchirements d'une identité mal assumée. Ainsi, lorsque les Africains, lassés d'être considérés comme des objets d'étude par le monde occidental, ont décidé de devenir sujets du discours et de s'exprimer, ils ont été influencés par tout le savoir accumulé pendant plus d'un siècle sur leur continent. Ils iront jusqu'à présenter des analyses en contrepoint puisque les discours se croisent et se répondent à l'infini.

⁸⁶ Yvonne Turin, p.36.

2.3.1 La langue de l'Autre

La nécessité de l'enseignement de la langue s'impose puisqu'il s'agissait d'une politique scolaire ayant pour but l'assimilation prochaine des populations.

Le duc de Rovigo « je regarde la propagation de l'instruction et de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire faire des progrès à notre domination dans ce pays » « le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français qui ne peut manquer de s'étendre parmi les indigènes, surtout si la génération nouvelle vient en foule s'instruire dans nos écoles ». La connaissance de la langue a une valeur utilitaire, mais elle est bien plus encore, à son insu, la voie qui mène sur « nos traces et nos exemples ». Elle est la clé d'un monde dont il est impossible qu'il n'éveille pas attirance et curiosité⁸⁷.

Dans le contexte particulier de l'écriture africaine s'exprimant dans la langue de l'Autre pour rendre compte d'un vécu différent, ces modifications sont essentielles. Perpétuant dans un premier temps un ordre social strictement codifié, une soumission apparente pour faire triompher son ambition, cet ordre se libère très vite pour devenir une contestation, une revendication exprimant une mutation. La langue utilisée révèle la structure psychique du sujet parlant et son hétérogénéité.

Julia Kristeva établissait ainsi les rapports entre le sujet et la langue employée. *Les pratiques de structuration et de déstructuration constituent le procès de la signifiante.*

L'éclatement du sujet et de ses limites idéologiques provoque donc un triple effet : modification du statut du sujet, intégration du procès en tant que tel et enfin, apparition de phénomènes fragmentaires qui, en soulignant les limites du discours socialement utile (manifestations

⁸⁷ Yvonne Turin, p.40.

culturelle rituelles), porte témoignage d'un fait important : le procès excédant le sujet.

L'érogénéité du sujet va nous conduire à un sujet en procès. Il y a-t-il toujours un décalage entre le signifiant et le signifié ? La fonction référentielle est elle fortement altérée ? Peut-on parler de conventions d'écriture historique ou de la nécessité d'un statut de l'écriture en question ?

Dans le document (9), la totalité du texte n'est constituée que d'énonciation rapportée (écrit épistolaire). Après avoir été informé par le chapeau comme avertissement liminaire du procédé employé dans ce texte, le lecteur n'aura plus affaire à l'auteur de cette correspondance qui se veut un intermédiaire transitoire. Un phénomène d'enchâssement explicite dont la représentation de l'acte énonciatif peut influencer le statut des textes et leur fonctionnement.

Ainsi, dans ce même document qui n'indique aucune mention relative à la langue de la lettre, il convient de d'analyser de près un autre phénomène qui confronte deux systèmes langagiers différents ; l'arabe et le français.

Concernant l'équivalence sémantique assurée par les anaphores lexicales « l'homme à la cagoule », « l'homme au sac » et « bouch'kara », la typologie peut expliciter que ce sont des formules qui n'appartiennent pas au narrateur. Il sous-tend que leur usage est usurpé, c'est-à-dire qu'il y a un écart entre ce qu'elles signifient et leur référence.

On peut se demander pourquoi employer cette occurrence en mention et pas en usage. Témoigner de l'énonciation, c'est-à-dire exprimer le degré d'adhésion de l'énonciateur au propos énoncé. Ce qui

est commun entre ces énoncés est le sème ajouté relatif au contexte « qui fait peur ».

Il s'agit d'une connotation autonymique qui aboutit à une coréférence puis à une récurrence significative d'une terreur permanente. Sur le plan axiologique, « à la cagoule », « au sac », en tant que complément du même nom, établissent une relation de complémentarité, puisqu'il s'agit d' « un sac en guise de cagoule ». Ce qui ne se traduit littéralement que par l'association de « cagoule » à « sac » constituant deux sème d'un même signifiant (montrer les limites de la langue de l'autre d'un point de vue sémantique).

Une coréférence mise en évidence par un autre procédé d'emprunt à la langue maternelle « bouch'kara » constitue une introduction très significative sur le plan sémiotique d'une communication culturelle. L'énonciateur cherche à postuler des compatibilités et des incompatibilités en empruntant à la langue maternelle un terme associé à des formes signifiantes d'une densité sémique relativement élevée.

Par ailleurs, par ce phénomène de conversion on peut considérer la guerre d'Algérie par exemple comme un fait stable. C'est l'aspect dynamique des transformations situées à l'intérieur de cet état, qui ne se confondent pas avec les transformations diachroniques, qui doivent nous intéresser.

Ce concept se trouve intimement lié au discours saisi et défini comme une superposition de niveaux en profondeur. Par l'interprétation sémantique on découvre les niveaux de représentation sémantique plus abstraits. Dans notre cas de figure, la langue française elle-même en tant que moyen d'expression est le plus profond de ces niveaux qui doivent nous intéresser.

En faisant une projection sémantique sur l'ensemble de notre corpus, nous pouvons percevoir comment la nécessité de travailler sur une documentation authentique s'impose. Les règles de conversion ne peuvent être conçues que sur un fond d'équivalence en admettant que deux ou plusieurs formes syntaxiques (deux ou plusieurs formulations sémantiques) peuvent être référées à un topique constant.

Au final, toute conversion doit être considérée à la fois comme une équivalence et un surplus de signification.

2.3.2 L'ouverture à l'Autre

L'individu doit d'abord se reconnaître à sa propre culture avant de s'initier à l'ouverture de l'autre. Toutefois, il peut s'agir d'un processus qui se réalise conjointement et par distinction par rapport à la culture différente.

Si l'emprise coloniale a pu contaminer certains moments de la vie intellectuelle, celle-ci a été d'autre part le véhicule de manière de penser et de vivre qui ne sont pas liées à une situation de dépendance, comme le prouve la fin des régimes coloniaux au point que l'on parle, aujourd'hui encore de langue véhiculaire⁸⁸.

Au niveau de la configuration discursive dans le document (6), nous considérons qu'il s'agit de micro-récit ayant une organisation syntaxico-sémantique autonome et susceptible de s'intégrer dans des unités discursives plus larges en y acquérant alors des significations fonctionnelles correspondant au dispositif d'ensemble.

L'ensemble du texte constitue une structure discursive englobant des microstructures dites motifs pouvant être prises en charge par un tissu discursif plus vaste.

⁸⁸.Op. cit., Yvonne Turin, p.22.

Il s'agit d'une grammaire narrative de type syntagmatique qui comporte en annexe une sous-composante morphologique rendant compte de l'organisation et des procédures d'intégration des configurations discursives.

Si dans ce texte, un micro-récit considéré comme énoncé à part entière, admettant une lecture particulière, est confronté à un autre énoncé pris isolément et admettant deux lectures, l'isotopie retiendra seulement par généralisation la lecture qui leur est commune.

Ce dispositif interpelle chez le lecteur dans ce texte bien précis des compétences d'ordre culturel et interprétatif pour dégager le lien entre la première séquence narrative « un algérien humilié » et la deuxième « l'assassinat des deux jeunes enfants d'immigrés italiens ».

« Trop mats de peau » est la forme signifiante qui vient assurer la cohésion sur le plan isotopique. Il s'agit de configuration à la fois thématique et figurative. Unité du niveau discursif qui introduit une seule lecture. Ce qui correspond à la notion du *codage rhétorique* de Levi-Strauss.

Il serait très important pour tout lecteur de savoir que ce connecteur métaphorique assure le passage d'une isotopie abstraite ou thématique à une isotopie figurative.

Par ailleurs, la manifestation discursive des configurations présuppose déjà une organisation narrative sous-jacente. Elles peuvent être inventoriées sur l'ensemble des textes du corpus comme des stéréotypes représentant des structures modales canoniques dont on pourrait entreprendre la typologie.

Ainsi, sur le plan discursif une telle écriture présuppose un sujet de l'énonciation doté non seulement de la compétence narrative mais aussi d'un stock de confrontations discursives et autres accompagnées pour ainsi dire de leur « mode d'emploi ».

Dans le document (9) nous avons relevé le passage suivant qui clôt le texte ; « 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 durs 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 ».

« Discuter politique » et un échange très significatif sur le plan sémiotique. Même l'échange d'objets (dit pragmatique) se situe sur la dimension cognitive et constitue un contrat, à la fois énoncif et énonciatif, précédé souvent d'un faire persuasif et d'un faire interprétatif des deux sujets.

2.3.3 Acquisition du langage et du raisonnement

L'acquisition du langage et du raisonnement est une phase très importante dans le processus discursif. C'est par la langue que se structure la raison et s'établit une hiérarchie sociale et politique.

La langue est un instrument de communication qui fournit un système de catégorie plus ou moins complexe. Un élément de classification essentiel même après les indépendances ; d'où la qualification par *néocolonialisme* de l'idéologie francophone.

*Cette civilisation moderne a néanmoins un fond commun , base de son élaboration et son fonctionnement : l'application de la raison, comme on disait au siècle des lumières, à l'univers des connaissances, la soumission de l'univers créé à l'empire rationnel.*⁸⁹ (Yvonne Turin, page 22)

*En France, la raison est la base de la connaissance alors qu'en Algérie, la raison, n'a pas pour les uns et les autres la même importance et ne joue pas le même rôle, entendons bien, comme moteur de la connaissance.*⁹⁰ (Yvonne Turin)

A la lumière de ces deux citations d'Yvonne Turin, nous considérons que la raison et le raisonnement sont enjeux des contraintes sémiotiques. C'est-à-dire que la participation à une pratique sémiotique serait régie par un contrat qui consiste à accepter ou rejeter les *règles de jeu*.

Dans le document (10) le discours est coupé du présent subjectif du locuteur, ce qui confère au récit un aspect fictif. Cependant, les modalités appréciatives abondent et se diversifient (appréciatives, de jugement).

Pour Benvéniste, l'énonciation « historique » présente des événements passés sans aucune intervention du locuteur dans le récit (narrateur extra-diégétique faisant un récit hétéro-diégétique).

Cette narration utilise strictement les formes pronominales de troisième personne et deux temps fondamentaux ; le passé simple et l'imparfait. Le plus-que parfait signifie la postériorité. La diégèse est coupée du présent de l'écrivain et l'histoire nous transporte dans

⁸⁹.Op. cit., p.22.

⁹⁰. Op. cit., p.44

l'actualité des personnages qui la peuplent. Par un phénomène d'adhésion imposé au lecteur, cette actualité ne peut qu'être celle de l'énonciateur.

Nous pouvons supposer que l'univers de l'histoire est intemporel ou radicalement séparé de notre temporalité et de notre réalité. Mais la réalité d'un fait avéré vient surplomber cette supposition. Une concession s'impose pour gagner en termes de persuasion sur le plan pragmatique. Le repérage temporel à la minute assure, à l'appui, la fonction de précision.

Si la thématique abordée est relative au monde carcéral, elle vient s'étoffer sur le plan conatif par les valeurs de courage, de bravoure, d'intelligence et enfin d'insoumission.

Un autre procédé dans le document (13) illustre une énonciation historique entrecoupée de commentaires discursifs du narrateur qui sont repérés par rapport aux modalités appréciatives ; « capitulation du japon » (personnification). Le narrateur ne se manifeste pas explicitement mais par un raisonnement déductif « d'autant plus », des expressions de certitude « bel et bien », inversion du sujet verbe à valeur argumentative, et un lexique de sentiment parfois très connoté ; « l'espoir des algériens », « leur souhait », « chair à canon ».

Nous venons de voir qu'un acte sémiotique est toujours contractuel. Un contrat qui reste négociable en raison des contraintes sémiotique et des obligations volontaires ou involontaires, conscientes ou inconscientes contractées par l'individu du fait de sa participation à telle ou telle pratique sémiotique (l'acceptation des règles du jeu).

Les contraintes sémiotiques s'identifient aux conditions minimales nécessaires à la production et à la saisie de la signification qui se dégage à travers l'engagement caractérisé par des structures contractuelles bienveillantes ou polémiques.

2.3.4 L'utilité d'une réécriture de l'Histoire

Selon l'approche structurale, il s'agit d'une sorte de contrat pour établir une relation intersubjective qui a pour effet de modifier le statut (l'être et le paraître) de chacun des sujets en présence dans un acte sémiotique, définir les conditions qui pourront être considérées comme des présupposés à l'établissement de la structure de la communication sémiotique.

Concernant Le pacte de lecture sur le quel est sensé reposer l'écriture de l'Histoire Paul Ricoeur a signalé : *J'ai proposé dans « Temps et récit », Paris, Le Seuil, 1993, le terme de « représentance » pour dire la vigueur de cette intention-prétention.*

Un préalable à toute communication qui semble faite à la fois d'une attente bienveillante ou méfiante et d'une détente qui est comme la réponse aboutissant à la « réécriture de l'histoire », suivant la désignation du même auteur.

L'établissement de la structure intersubjective est en même temps une ouverture sur l'avenir, sur les possibilités de l'action et de l'autre, une contrainte qui limite d'une certaine manière la liberté de chacun des sujets.

Chapitre III

Entre directives officielles, consignes pédagogiques et réalisations didactiques

Pour établir un autre état des lieux dans ce chapitre, nous procédons par un retour réflexif d'une réalité pédagogique centrée sur l'étude des textes et documents d'Histoire. Mais il faut d'abord réaliser et prendre en charge la difficile tâche de rendre compte des réalités de la classe d'Histoire, par rapport aux autres disciplines ; la complexité des faits historiques sur le plan prospectif et rétrospectif retiendra toute notre attention.

Il fallait, entre autres, se méfier des anachronismes et éviter de s'enfermer uniquement dans la narration ou donner de l'importance à la dimension éthique de l'Histoire.

Après avoir analysé notre corpus dans sa conception et son contenu nous venons à présent à l'analyse des textes officiels qui ne sont pas sans lien

direct avec les deux premières composantes. Nous estimons pouvoir situer notre corpus entre les éléments théoriques qui ont servi à l'analyse et l'intention directive de production dans le cadre institutionnel.

Il va donc falloir analyser respectivement le programme de français et le document d'accompagnement du programme dans leurs rapports à notre corpus, étudier la visée, les objectifs et les finalités, pour mesurer à quel point ces derniers recouvrent l'usage du document d'Histoire dans son aspect pratique.

Le programme de français s'inscrit dans une perspective d'amélioration des conceptions relatives à l'école et plus particulièrement à l'enseignement du français en proposant une nouvelle visée qui prend en compte de nouveaux paramètres.

Le guide de l'enseignant ou le document d'accompagnement du programme, étant le document qui présente le programme dans son aspect pratique par rapport aux réalisations didactiques, il nous incombe de mener une réflexion sur le cadre théorique qui le définit.

3.1 Préoccupation politique et contexte général

Avant d'analyser quelques extraits du programme de français, nous avons pu noter de prime que la finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif.

D'après le programme du français, l'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Cet état de fait nous interpelle sur notre

conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, 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. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication, car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité.
- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets.

Si au départ l'institution insiste sur les transformations que connaît notre pays et celle que connaît le monde, nous pouvons ainsi percevoir une nouvelle position épistémologique de l'enseignant qui se dégage à travers les directives institutionnelles et que nous devons étudier par la suite.

Encore faut-il que les exigences de production propres à l'époque, aux circonstances et aussi bien aux caractéristiques de l'espace social dans lequel s'insère le programme des textes soient clairement explicitées. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

3.2 Le projet du texte historique

Pour introduire le projet didactique relatif aux textes et documents d'Histoire, le guide du professeur définit brièvement le terme Histoire par rapport au temps et par rapport à l'action humaine, pour soulever par la suite toute une problématique relative à cette conception dite particulière selon l'expression : « de quelque manière qu'on la considère ».

Le document historique

De quelque manière qu'on la considère, l'histoire est le « cours humain des événements » constamment en train de « se produire », c'est-à-dire la « relation humaine » de ces événements qui exige d'être « remaniée », « réécrite », « revue », « remise à jour » et cela indéfiniment. Comme nos souvenirs, l'histoire, en tant que telle, est tributaire d'un regard subjectif sur le passé humain .⁹¹

La reprise d'une préoccupation historiographique par des questions de recherche relevant de l'analyse du discours et de la pragmatique se distingue nettement à partir du passage suivant qui sera traduit en termes de stratégies de lecture et d'interprétation du discours historique. Il s'agit d'un procédé qui s'inscrit dans une lecture guidé par des questions de compréhension en rapport très étroit avec l'analyse du discours considérant même le document à lire dans son aspect sémiotique.

C'est pour empêcher le temps d'effacer les actions accomplies par les hommes que les premiers historiens « professionnels » ont soulevé des questions : qu'est ce qui est « mémorable » ? De quoi y a-t-il lieu de se souvenir ? De quel passé proche ou lointain, faut-il parler et pourquoi ? provoquant en nous d'autres questions comme : comment juger de la vérité du discours de l'historien, qui prétend nous présenter la réalité du passé ? Que veut-il et que peut-il nous montrer ou nous démontrer ?

⁹¹. Voir annexe II.

3.2.1 Présenter et utiliser un document historique

L'extrait suivant du programme de français justifie le détour théorique de notre travail qui a consisté au départ, à définir le texte en soulevant l'épineuse question du genre, comme entrée de lecture avec tout ce que cette question implique comme éléments et indices de lecture à considérer et à mettre en valeur.

Commenter un document, c'est utiliser ses connaissances afin de le comprendre et d'en voir l'intérêt d'un point de vue historique.

- Quelle est sa valeur comme témoignage sur une société, un fait politique, un personnage ?

Il faut donc faire une double analyse critique, à la fois :

- interne pour juger de son objectivité,

- externe en la comparant à ce que l'on sait déjà sur le même événement ou la même période.

Il faut aussi juger de sa portée : que nous apporte-t-il de nouveau ou de différent par rapport à ce que l'on connaît déjà ?

Le travail est facilité par l'existence de tâches qui sont en rapport étroit avec le texte selon les trois phases suivantes :

Première phase : décomposition des éléments du texte (critique interne)

Deuxième phase : détermination du contexte (critique externe)

Il faut essayer de répondre à quelques questions qui permettent de mieux comprendre les raisons de la production du texte.

Quand ? Le texte est-il ou non contemporain des faits rapportés ? Quelle est la situation du moment ?

- Où ? De quel espace nous parle-t-il ?

- Qui est l'auteur ? Un témoin direct, indirect, anonyme, connu ?

- Quel est son niveau de responsabilité ?

- De qui parle-t-il ?

Est-il destiné à être diffusé à un large public ?

- Juridique (loi, rapport, décret, constitution).

- Politique (discours, interview, mémoires).

- Articles de presse.

- Affiche.

- littéraire : roman historiques.

- Manuels scolaires.

- Archives nationales.

Est-il destiné à un usage personnel ou restreint ?

- *Journal intime.*
- *Lettre.*
- *Rapport.*
- *Archives familiales.*

La présentation et l'utilisation du document d'Histoire pose ainsi toujours le problème du genre, du type et du prototype, le procédé proposé à l'enseignant montrant souvent ses limites. Cette situation relève d'une autre problématique qui doit répondre à la nécessité de réduire et de simplifier le fait d'écrire dans toute sa complexité.

3.2.2 Procédés discursifs employés dans le texte historique

Le procédé discursif employé dans le texte historique détermine la relation d'un genre à quelques propriétés textuelles morpho-syntaxiques.

Le récit historique n'est pas seulement une accumulation froide des faits, « l'historien », « auteur » intervient dans son récit pour souligner, expliquer, juger les faits rapportés en introduisant dans l'exposé des faits, un ordre, une logique et donne ainsi un sens à la chronologie historique, qui n'apparaît plus comme une succession de faits d'événements aléatoires mais comme l'enchaînement compréhensible de certaines causes et de certains effets.

Il est, par sa nature, rétrospectif. On y recourt aux temps coupés de la situation d'énonciation. « L'imparfait, le passé simple par exemple qui correspondent à la distance temporelle qui sépare le présent de l'écriture des événements relatés » (Michelet)

« Le choix du présent de narration actualise les événements rapportés et fait du lecteur le témoin d'une histoire en train de se construire » (C.Manceron).

Dans ce cas, l'emploi du futur historique permet d'anticiper sur les événements postérieurs à ceux qui sont rapportés au présent de narration.

Enfin pour donner au discours historique une certaine dimension pragmatique au texte historique, l'argumentation se présente comme l'exemple récurrent de la visée informative pour aboutir à la structure rhétorique de l'appel d'un point de vue énonciatif et sémantique.

3.2.4 Discours historique et argumentation

L'une des spécificités du discours historique est qu'il emprunte au « narrable » et à « l'argumentable ». Ce qui se dit et s'écrit n'est jamais ni aléatoire ni « innocent ». Il faut donc envisager le texte historique non pas seulement dans sa visée informative à usage archivistique « traditionnel » mais aussi dans sa dimension pragmatique.

Le fait de considérer le texte historique comme une reconstitution « fidèle » du passé émaillée et illustrée de citations, images, cartes et archives d'époque de toute sorte sur lesquelles l'historien se fonde, **ne doit donc pas occulter le fait qu'il exprime aussi une vision de l'histoire ou de l'événement historique à laquelle l'historien invite le lecteur à adhérer.**

La nature des faits choisis, leur caractérisation et les commentaires que peut en faire l'auteur, les descriptions des personnages historiques et les jugements portés montrent que le texte historique ne relève pas du simple report de faits mais relève aussi du discours argumentatif (volonté de convaincre le lecteur d'une vision propre à l'auteur.)⁹²

⁹². Voir le guide du professeur.

3.3 Contribution de l'histoire à la construction de l'identité nationale

Dans cette conception du texte d'Histoire, il serait indispensable qu'il se tisse des liens entre le futur comme horizon d'attente, le présent comme temps de l'initiative et le passé (qu'il faut concevoir) comme espace d'expérience.

Autant que de mémoire, que d'exigence de vérité que de formation critique, que de transmission de valeurs, l'enseignement de l'histoire est indissolublement lié au projet que l'on se dessine aujourd'hui pour vivre ensemble demain.

Cet appel au droit de mémoire qui passe par une exigence de vérité suscite la formation critique par sa transmission de valeurs, l'enseignement de l'Histoire est associé directement au projet de société d'aujourd'hui qui prend en compte l'avenir d' « un vivre ensemble demain ».

Il s'agit de la construction d'un imaginaire collectif sur le passé, d'une mémoire commune. Les discours officiels et bien au-delà ont insisté et insistent encore sur la contribution des disciplines (histoire et projet) pour la construction d'une culture commune nationale avec toutes ses diversités et ses traditions.

La relation du peuple avec ses dirigeants s'inscrit dans ce combat à répondre d'une même voix sur un projet de société en rapport avec nos valeurs. L'Algérie s'inspire de l'Histoire de sa Révolution et de sa lutte de libération nationale.

Si tout commence un certain 05 juillet 1830, le recouvrement de l'indépendance le 05 juillet 1962, ne fait qu'ouvrir d'autres horizons, d'autres batailles, d'autres espoirs. La guerre des mots est terrible ! Elle

institue la guerre comme la haine chez les peuples, mais un discours responsable reste capable aussi de rassembler, de prononcer la paix.

3.3.1 D'une préoccupation politique à une question de recherche.

Il suffit d'abord de parcourir les titres du programme et du guide pour percevoir la nécessité de prendre en référence la recherche scientifique dans le domaine linguistique.

Nous pouvons supposer qu'une certaine difficulté à orienter l'enseignement existe ; l'intention est palpable à travers les textes officiels qui évoquent souvent les facteurs qui expliquent ces difficultés « croissantes » pour choisir les contenus à enseigner et les mettre en scène.

L'intérêt serait aussi que l'objet étudié soit susceptible d'intéresser les élèves et qu'il soit favorable à la mise en activité. Peut-on alors concilier un apprentissage systématique plus ouvert aux différentes formes d'évaluation et les habitudes formelles qui relèvent d'exigence traditionnelle de l'institution ?

Ce paramètre pris en considération dans le programme est défini dans sa conception selon la justification suivante : la conception du programme :

Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit. Quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que

*l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique.*⁹³

Les sciences sociales et les didactiques offrent les outils pour mieux comprendre et raisonner les situations sociales et les actions. Mais ces sciences ne sont pas prescriptives ; les solutions aux problèmes d'éducation sont d'ordre politique. Elles dépendent de nos conceptions de la vie en commun, des valeurs que nous voulons défendre, celles de la démocratie et des droits de l'homme.

Elles se construisent par et dans le débat public. L'apport de la recherche est indispensable pour informer ce débat, y compris pour expliciter plus rigoureusement les enjeux, y compris éthiques qui s'offrent à nous. Les manuels ne fournissent qu'une partie de la réalité sur ce qui se passe dans les classes d'histoire. Il reste un travail linguistique d'interprétation, de pédagogie et d'enseignement (élève- prof)

La linguistique et la sémiotique comme systèmes d'interprétation et d'intelligibilité pour répondre aux questions de la problématique. Le monde et le discours sur le monde sont des constructions faites d'un certain point de vue et non la réalité elle-même.

Ainsi, concernant la structure et la rhétorique de l'argumentation dans l'appel, le programme présente cette situation en se référant à la fois à la sémiotique et à la linguistique pour expliquer à travers des exemples.

« Ce type d'argumentation privilégie, en général, une énonciation qui évite la neutralité de l'expression. On y pratique l'injonction qui interpelle le lecteur et sollicite de sa part action et réaction et on y utilise un style oratoire, destiné à mieux convaincre.

⁹³. Voir le programme (document annexe)

Ce style s'appuie sur : l' anaphore, répétition à intervalles réguliers d'un terme ou d'une expression qui provoque un leitmotiv sémantique ou sonore pour attirer l'attention sur une idée essentielle ; la période, phrase très longue qui vise à montrer et démontrer la force de conviction de l'auteur/locuteur ; l'antithèse, rapprochement de termes de sens opposés indiquant une tonalité polémique à travers, souvent, deux champs lexicaux opposés pour valoriser une thèse et discréditer l'autre pour renforçant l'argumentation grâce à l'effet de contraste.

Les figures de style : la métaphore, véritable outil de persuasion qui transfère l'énoncé abstrait dans un registre imagé et accepté du lecteur, en rapprochant des faits qui ne résistent pas forcément à l'analyse ; l'exemple, fragment de récit dans un discours abstrait qui aide à la compréhension en fournissant une mise en scène de l'idée pouvant avoir valeur de preuve et servant à illustrer l'idée ; le récit, séquence narrative au service de l'argumentation qui prête à l'argument une crédibilité supplémentaire⁹⁴.

Quand au guide il affiche clairement cette nécessité de recours à la linguistique et à l'analyse du discours dans la présentation du document d'accompagnement.

Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours.

⁹⁴. Voir le guide du professeur.

3.3.2 Position épistémologique des enseignants (épistémologie en actes)

Proposons une lecture de consignes à adopter dans la réalisation du programme ;

Ce document est destiné aux professeurs du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre. Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent⁹⁵

L'autre dimension importante qui place toujours l'interrogation didactique en référence à ces savoirs enseignés (linguistique) concerne la position épistémologique des enseignants : la conception que les enseignants ont de la discipline (du projet) et de l'Histoire

Quand les textes et les instructions officiels pour l'accompagnement du projet didactique ne sont pas jugés trop vagues, inappropriés, abstraits ou trop éloignés de la classe, c'est qu'il y a défaillance quelque part ; peut y avoir en effet, méconnaissance de ces textes. Le sens de ce projet, sa finalité, et, les raisons de sa présence suscitent peu d'échos.

Des actions des enseignants aux intentions annoncées de ces actions, nous adoptons une démarche plutôt inverse pour vérifier les réalisations pédagogiques.

⁹⁵Cf, le guide du professeur en annexe.

A l'école secondaire, les disciplines sont portées et maintenues par des enseignants spécialistes (ce qui n'est pas le cas de notre corpus) c'est-à-dire des enseignants dont l'identité professionnelle est construite en grande partie par la fréquentation des savoirs correspondants et disciplinaires (qui ne sont donc pas polyvalents).

Les professeurs sont de plus en plus dans l'embarras pour repérer les finalités attribuées à l'histoire à cause des modifications dans le contenu enseigné ; il y a une grande permanence dans ce que nous appelons épistémologie pratique des enseignants.

L'enseignement se présente comme un univers où chacun « bricole » sa réponse en fonction d'un certain nombre de facteurs qui relèvent les uns des conceptions et des croyances personnelles, pour les autres, ils résultent des impératifs de l'institution, l'environnement social, matériel et culturel dans lequel s'exerce le métier. Ainsi, l'état des lieux devient une exploration des conceptions que les enseignants ont de cette discipline, de leur enseignement et des pratiques qu'ils mettent en œuvre (ce qui relève de la didactique).

Les représentations que les enseignants ont de ces disciplines et de leur enseignement pourraient être explorées avec des entretiens et des questionnaires écrits.

Néanmoins on peut construire un questionnaire dont les réponses dont les réponses puissent être analysées avec des outils statistiques permettant de dessiner une figure des conceptions que les enseignants ont du chapitre (projet). Des conceptions pouvant servir à une approche linguistique du document d'Histoire.

3.3.1 L'intérêt, la mise en activité et l'opportunité du contenu

- Le programme de 3^{ème} AS comme ses prédécesseurs (1^{ère} et 2^{ème} AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours.
- Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :
 - le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
 - les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
 - l'opacité ou la transparence d'un texte,
 - le degré d'objectivation du discours,
 - la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),
 - l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).
- Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :
 - la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...) ;
 - la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) ;
 - la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

Les contenus : Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base :

de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif :

- énonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par Je/Ici/Maintenant,

- énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je /Ici/Maintenant (Ex : L'appel),
- énonciation du récit, énonciation « non actuelle », Il / Passé simple (ou passé composé)/ Imparfait (Ex : la nouvelle et les récits historiques),
- énonciation du discours scientifique qui présente les faits comme vrais (Présent atemporel),
- du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes,
- du croisement entre formes discursives et intentions communicatives,
- du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive,
- de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D ...),
- des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue

L'intérêt déjà évoqué plus haut, n'est plus l'écart à une norme qui intéresse mais les manières multiples et abondantes dont les enseignants puisent dans les ressources qui sont à leur disposition pour construire leur conception et leur pratique du métier.

3.2- Finalités

Il est à noter que les finalités sont présentées sur le programme comme finalités de la langue française et plus particulièrement du projet historique. Une autre distinction entre finalités disciplinaires et transversales nous est imposée.

Les uns et les autres ne font pas nécessairement bon ménage. Nous procédons à partir de l'ensemble des finalités présentées par le programme à les répertorier en finalités disciplinaires ou pratiques et transversales (intellectuelles, civique ou patrimoniale).

Cette répartition des finalités nous permettra par la suite de pouvoir les commenter. Les finalités se traduisent en compétences à l'oral ou à l'écrit, en réception et en production.

3.4.1- Finalités civiques et patrimoniales (adhésion)

Ces finalités sont liées aux appartenances pour renforcer le sentiment d'appartenance à la nation. Les finalités civiques fonctionnent sur le registre de l'adhésion à l'identité collective et nationale puisque l'Histoire trace le sens du destin collectif et dit sa signification.

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*

Tel que le guide du professeur et le programme stipule, les finalités civiques et patrimoniales sont indispensables à la formation et l'installation d'une conception générale propre à la citoyenneté. Il s'agit d'un aboutissement des différentes approches du savoir à visée prospective.

3.4.2 Finalités intellectuelles et critiques (distanciation)

Ces finalités sont liées à la formation de l'esprit.

- *Les thèmes proposés en 3ème As aideront l'apprenant à mieux situer l'homme dans le monde actuel, et comprendre les défis du monde moderne.*
- Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.
- Les apprenants, au terme du cursus, auront :
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média

- Compétences disciplinaires à installer en troisième année
- Secondaire
- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :
 - exposer des faits en manifestant son esprit critique ;
 - participer à un débat d'idées ;
 - interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;
- Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.
- En production :
- En production :

- Planifier et organiser son propos consiste à
- Définir la finalité du message oral
- Activer des connaissances relatives à la situation de communication.
- Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.
- Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.
- Choisir le niveau de langue approprié.

- Adapter son propos à son auditoire.
- Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.
- Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).
- Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé).
- Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).
- Respecter le temps imparti.

3.4.2- Finalités pratiques

Ces finalités sont liées aux usages de la vie courante.

- Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :
 - l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
 - Les apprenants, au terme du cursus, auront :
 - exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendu ;
 - produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
 - appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.
- **Compétences disciplinaires à installer en troisième année
Secondaire**
 - Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. (Récepteur et interlocuteur c'est très important de faire la part des choses)
 - Savoir se positionner en tant qu'auditeur consiste à :
 - Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif
 - Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message consiste à
 - 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.
 - Elaborer des significations consiste à :
 - Identifier les informations contenues explicitement dans le message.
 - Identifier le champ lexical dominant.
 - Repérer les marques de l'énonciation.

- Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.
- Interpréter un geste, une intonation, une mimique.
- Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.
- Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.
- Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
- Réagir face à un discours consiste à :
 - Se construire une image du locuteur.
 - Prendre position par rapport au contenu.
 - Découvrir l'enjeu discursif.
 - Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.
 - Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.
- En production :

Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée consiste à :
Etablir le contact avec l'interlocuteur.

- Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).
- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.
- Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).
- Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.
- Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.
- 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

Les compétences à installer sont surtout d'ordre pratique ou critique. A l'oral comme à l'écrit, nous présentons par la suite les compétences spécifiques au texte d'Histoire.

Compétence à l'écrit

En réception :

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations

rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

Savoir se positionner en tant que lecteur

- Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).
- Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (Lecture littérale, inférentielle, sélective...).

Anticiper le sens d'un texte

- Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).

Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte

- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Repérer la structure dominante du texte.
- Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.
- Repérer la progression thématique.
- Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.
- Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.

Elaborer des significations

- Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.
- Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.
- Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
- Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).
- Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.
- Repérer les marques de l'énonciation.
- Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.
- Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.
- Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.
- Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.
- Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.

- Se construire une image du scripteur.

Réagir face à un texte

- Prendre position par rapport au contenu.
- Découvrir l'enjeu discursif.
- Justifier la transparence ou l'opacité du texte.
- Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.

- Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

En production :

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu

- Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).
- Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).
- Activer des connaissances relatives à la situation de communication.
- 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.
- Faire un choix énonciatif.
- Choisir une progression thématique.
- Choisir le niveau de langue approprié.

Organiser sa production

- Mettre en oeuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.
- Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.
- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.
- Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.
- Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.

Utiliser la langue d'une façon appropriée

- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

Réviser son écrit :

- Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.
- Définir la nature de l'erreur :
 - mauvaise prise en compte du lecteur ;
 - mauvais traitement de l'information (contenu) ;
 - cohésion non assurée ;
 - fautes de syntaxe, d'orthographe ;
 - non respect des contraintes pragmatiques.
- Mettre en œuvre une stratégie de correction :
 - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

Documents et textes d'histoire :

Niveau discursif /Niveau textuel

- Visée explicative du discours historique
- ancrage historique
- procédés d'objectivation du discours historique

- Exposé historique et Narration.
- procédés d'authentification des faits évoqués
 - Personne et personnage
 - chronologie et rapport au présent

- Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.
- interprétation et analyse critique des discours
- les commentaires du scripteur

Compétences transversales à privilégier :

Acquérir de l'autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines

Développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés.

Types de supports :

Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).

Exemples d'activités

- Identification du degré d'implication de l'énonciateur.
- Identification des procédés d'objectivation du discours historique.
- Activité de recherche : dans le cadre d'une enquête, mise au point d'un questionnaire sur un événement historique choisi.
- Comparaison de textes historiques traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse.
- A partir d'un témoignage, distinction entre l'événement historique et les observations et les réflexions du scripteur.
- Identification des références historiques à partir d'un extrait de roman.
- Détermination, dans un extrait de roman, de la position de l'auteur par rapport au(x) fait(s) historique(s) raconté(s).
- Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée.
- Transformation d'un texte long, issu d'un document en une page de manuel scolaire.
- Synthèse d'informations par regroupements de données.

Identification des séquences informatives (constat) dans un appel.

- Réécriture d'un texte argumentatif sous forme d'appel

Rédaction d'un appel en relation avec une image ou un événement d'actualité important, pour sensibiliser le public à un problème.

- Collecte d'une documentation sur les sites historiques du pays, classés patrimoine mondial, puis rédaction d'un appel pour leur préservation

Niveau discursif

- Visée : prendre position
- L'énonciation à plusieurs (la polyphonie)
- Prise en compte du destinataire dans son discours

Niveau textuel :

Le système d'énonciation

- Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase
- Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours
- Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation
- Les citations comme arguments d'autorité
- L'interpellation

Compétence transversale à privilégier

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

Types de supports :

Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocataire.

- Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes.
- Identification des figures de style utilisées pour réfuter.
- Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique.
- Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument.
- Réfutation d'une thèse avancée.
- Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse.
- Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi.

Résultats

A travers notre analyse des propriétés et des modes d'organisation du texte d'Histoire et du discours historique, nous estimons avoir parcouru, de manière globale et parfois sommairement, les différents niveaux de lecture pré-linguistique, linguistique, sémantique et pragmatique.

Aux indices péri-textuels (topographique et typographique) qui tracent les schémas formels nous avons attribué quelques fonctions qui présupposent un genre textuel et qui guident le lecteur.

La reconnaissance de ces schémas est souvent mise en relation avec la compétence culturelle, le savoir partagé, la connaissance encyclopédique, les représentations sociales, collective, individuelle et la mémoire discursive.

La valeur référentielle des textes présuppose aussi des compétences de compréhension du contenu après le repérage des indices formels ; l'émergence des scénarios cognitifs est une suite conventionnelle d'actions mises en œuvre par le texte et qui interpelle la connaissance référentielle (le savoir que possède le lecteur sur un thème donné, un savoir acquis en partie par la lecture d'autres textes antérieurs).

En lisant un texte en fonction d'un projet, les stratégies de lecture se diffèrent radicalement. Dans son projet, la lecture doit porter sur les éléments du titre, la mise en page, les genres, le parcours de l'espace du texte qui présupposent une progression pour reconnaître les éléments de la signification.

Pour initier la compréhension, il faut s'appuyer sur des repérages successifs ; les embrayeurs du discours, entres autres, branchent l'énoncé

à l'acte qui l'énonce. Les reprises d'un terme ou ses para-synonymes (nominalisation d'un verbe), les références, les coréférences, les articulateurs ou organisateurs de discours qui servent à mettre une partie du texte avec une autre et enfin, le contexte et le cotexte sont autant d'indices indispensables à la compréhension et dont il faut tenir compte.

Le fait que la lecture dépend, pour une part, du texte lui-même, de son écriture, de son genre, de sa finalité, un texte repose aussi bien sur un projet de lecture que sur un projet de parole. C'est pourquoi nous avons insisté antérieurement sur la dynamique institutionnelle.

D'ailleurs, c'est à ce juste titre que lire un texte pose le problème du choix des documents à lire, de la sélection en fonction du public, du thème, du genre textuel, du contenu, des propriétés textuelles, du type de texte ; autant de questions qu'il ne faut pas manquer de poser.

Nous avons parallèlement à ces paramètres, identifié des variétés de textes historiques relatives à des domaines de production socio-discursive ou socio-textuelles ; texte médiatique, épistolaire, professionnel, littéraire dans le même genre ou catégorie de discours ; des activités langagières qui présupposent des activités sociales (journaliste, romancier, historien...).

C'est ainsi que le texte historique constitue une réserve pour la recherche. Il s'agit d'un répertoire différencié dans la mesure où la stratégie d'anticipation sur le contenu du texte est d'emblée présente à partir du moment où l'on se projette de lire un texte historique.

Les indices de lisibilité sont tangibles et la clôture du texte est toujours suspendue à une valeur référentielle sans cesse renouvelable en fonction des catégorisations qu'impliquent les conjonctures, la mémoire discursive et inter-discursive.

Ainsi, dans l'absence de correspondances équivoques entre le monde et le discours, tout texte découpe le réel de manière singulière. Il parle d'évènements et pose la question du décalage entre l'évènement et sa représentation avec tout ce qu'elle implique comme enjeux, critères et paramètres d'écriture et de sélection qui imposent le type de texte qu'il faut utiliser en classe.

A chaque genre, à chaque type et à chaque variété de texte, il y a une ou des propriétés textuelles dominantes où les indices visuelles constituent des éléments de base aidant à reconnaître le texte. L'intention de communication se dégage dans un premier temps à travers les titres comme premiers indices de lisibilité et à travers les termes clés (soulignés, imprimés en caractère gras ou en italique).

Même si nous ne pouvons, en tant que lecteurs, restituer l'écrit dans son premier fonctionnement social qu'à travers les finalités du texte, la manière d'analyser les textes et l'usage que nous pouvons en faire pour développer telle ou telle compétence, sont autant de soucis à prendre en considération.

Pour lire efficacement, nous pouvons poser que la compréhension s'établit lorsqu'il y a jonction entre la reconnaissance des éléments du code linguistique dans lequel la reconnaissance des items lexicaux et syntaxiques permet au lecteur de saisir le sens, la projection des connaissances du lecteur sur le texte (lorsqu'il émet des hypothèses pour établir un sens) et enfin, l'activité orientée vers une anticipation du sens. Or, à toutes ces articulations correspond une certaine représentation qui n'est toujours pas la même d'un lecteur à l'autre.

Aussi, considérant que lire avec un objectif précis consiste à sélectionner plusieurs entrées de lecture, une lecture recherche peut porter sur des catégories grammaticales, des formes syntaxiques, des énoncés,

etc. Nous pouvons insister et travailler uniquement sur le vocabulaire par exemple pour entrer en profondeur dans la compréhension du texte.

Sur le plan de la dynamique textuelle nous avons identifié une cohérence et une cohésion assurées par la reprise du sens et la progression recouverte d'une structure formelle du texte. Un texte cohérent comporte dans son développement linéaire des éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre.

Cette récurrence se forge en fil conducteur qui assure la continuité thématique. C'est le rôle des reprises traitées dans le cadre des anaphores lexicales et pronominales.

Dans la plupart des phrases d'un texte, l'enchaînement s'appuie sur la reprise d'éléments d'information (grammaticaux ou lexico-sémantique). A ce niveau apparait le problème de la reconnaissance des éléments connus, nouveaux et la reconnaissance de la nature du thème.

Le mode d'organisation d'un texte et son fonctionnement sont possibles grâce à la reprise (répétition) d'un certain nombre d'éléments. Tout texte étant thématisé, il est logique voire inévitable que la reprise de son thème principal soit effectuée pour maintenir justement la thématique d'un texte ou d'un discours.

Ainsi, pour assurer sa fonction symbolique, un texte est construit dans une interaction entre le scripteur et l'auteur. La référenciation se détermine progressivement dans le texte quelque soit le statut qu'on donne à celui-ci ; référence réelle ou relative au monde du texte.

Si l'acte de référence est la relation qu'établit un scripteur entre un texte et un élément du monde, l'identification de la référence et de la coréférence améliorent les compétences textuelles dans la mesure où elle informe sur la circulation des éléments référentiels et leurs fonctions.

La coréférence concerne la façon dont le référent est successivement repris, dans un texte, par des thèmes qui ne sont pas en relation d'identité référentielle que dans ce texte-là ; l'Histoire implique la politique, l'économie, la culture, etc.

Les modes d'organisation du discours historique ne sont pas les mêmes. Les opérations par lesquelles se fait une relation entre un objet réel et un signe linguistique est de l'ordre de la désignation et de la dénomination.

Dans cette désignation s'ouvre la brèche des connotations pour donner parfois libre cour à une subjectivité contraire à l'Histoire scientifique par une référence construite et qui implique chez le lecteur des compétences d'interprétation contextuelle et culturelle ; même quand il s'agit de sa propre culture (bouch'kara).

Les procédés de coréférence sont à l'œuvre dans tout énoncé et pour mettre en relation le phrastique, le transphrastique, le linguistique et l'extralinguistique, il faut d'abord élucider la relation entre les éléments cotextuels, le plus souvent anaphorique, où la valeur référentielle du texte est inscrite dans l'élément du texte qui est donné en premier (l'homme à la cagoule).

La cohérence interprétative concerne le monde du texte qui met en scène une histoire. Analyser un texte qui crée un monde consiste à suivre de pas à pas les reprises lexicales et pronominales en maîtrisant le cheminement.

Le monde créé par le texte renvoie le plus souvent à d'autres textes dans une opération de référence intertextuelle. En d'autres termes, ce qui caractérise en aussi le texte historique est la part implicite ou explicite que prennent les emprunts à d'autres textes.

Dans ce processus de création et de représentation du réel la description occupe une place centrale. Cependant, décrire n'est jamais décrire le réel mais c'est plutôt faire preuve de son savoir rhétorique dans un exercice de langage par lequel le discours donne forme à des objets.

Il s'agit d'une forme de schématisation discursive où les formes schématisées peuvent être perçues comme des opérations lexico-discursives dont le texte porte la trace.

Si l'on considère que la description n'a aucun statut théorique servant à la définir ou à la caractériser on peut distinguer dans le texte d'Histoire entre une tendance à la figuration et une tendance à la thématization. C'est pour cela qu'une description n'est jamais gratuite. Elle porte toujours les traces d'une prise de position idéologique.

La description diffère d'une figure localisée sur certains mots en ce sens qu'il s'agit d'une disposition générale de la part du scripteur ou de l'orateur consistant à insérer, dans la narration des faits, des représentations de lieux, de personnages, de situations, d'ambiance, d'action... et facilitant ainsi le passage du réel à l'intelligible.

Cette description volontairement pratiquée par le scripteur maintient la continuité de l'Histoire toute en instaurant une pause entre différentes actions successives. Elle permet de fournir d'innombrables indices au lecteur pour enrichir sa vision globale du texte et au monde auquel il se réfère.

Nous pouvons observer alors que la qualification dans le texte d'Histoire témoigne souvent d'un regard que le sujet parlant porte sur les êtres ou les choses du monde, d'une prise de position souvent subjective, et parfois même d'un imaginaire individuel ou collectif, celui de la construction et de l'appropriation du monde.

En nommant, en localisant et qualifiant les êtres, on les fixe de façon immuable dans des lieux, à des époques, dans des manières d'être et de faire. La description sert essentiellement à construire une image intemporelle du monde en utilisant l'imparfait qui n'est pas limitatif.

Conclusion

Après une analyse des résultats qui ont relativement désamorcé une vérité toute faite et qui précise notre approche du corpus, nous venons à notre conclusion pour boucler le parcours que nous avons effectué depuis la question de départ.

Nous avons ainsi relevé après tout ce qui vient d'être établi qu'il n'y a pas de représentations systématiques et canoniques pour plusieurs raisons ; difficulté et complexité de l'objet étudié, diversité des points de vue et diversité des expériences, aléas dans la composition du corpus.

Néanmoins, nous avons apporté des éléments de réponses qui restent à détailler et à approfondir. Des éléments de réponses qui illustrent la complexité et l'étendu du fait et ouvrent la brèche sur la possibilité de rendre opératoire une certaine régulation par rapport aux critères relatifs à l'écrit qui porte sur les faits et les événements passés.

L'Histoire que les élèves apprennent à l'école n'est pas l'Histoire savante ou la science historique mais une Histoire construite, transmise et appropriée en fonction des logiques, des normes et des contraintes qui sont propres à l'enseignement et à la culture scolaire. Il ne s'agit pas davantage d'une simplification de l'Histoire savante mais véritablement d'une construction faite par l'école et par ses acteurs pour répondre à un certain nombre de finalités.

Nous avons vu comment la même réalité peut subir des réalisations différentes où la mise en scène énonciative des événements doit répondre à des enjeux de représentation multiples et complexes.

Se décentrer dans l'espace et dans le temps, percevoir l'inscription des acteurs de l'Histoire dans le jeu des temporalités, de la rhétorique et des anaphoriques, construire le « présent du passé » avec toutes les incertitudes (futures) qui sont aujourd'hui des faits établis, l'étrangeté, la manière de concevoir le temps et la chronologie, ne font que rendre possible une certaine stabilité des significations.

Transmettre aux générations futures une représentation partagée du monde actuel et de son passé, une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir, contribuer à construire une identité collective que la référence scientifique déclare fondée en raison, entraîner les jeunes générations à penser le monde, son identité, sa place dans la société, son passé et son devenir, ses rapports aux autres, aux différents groupes, à la nature, sont autant de mesures qui restent à trouver une application.

Qui dit enseignement dit nécessairement choix dans l'immense masse des connaissances disponibles, accumulées et constamment renouvelées, par les hommes et les civilisations. Qui dit enseignement dit également des manières d'enseigner, des façons particulières d'établir des relations particulières, entre d'une part, professeurs et élèves, et d'autre part, les savoirs et les compétences scolaires.

Travailler avec les élèves sur la diversité des regards et des constructions dont le passé est l'objet ouvre une voie importante pour s'initier à la tolérance, à l'esprit critique, à la relativité des discours sur le monde à la diversité des conceptions culturelles, aux différentes transmissions d'une mémoire commune.

Avec des textes qui visent à préparer le public lecteur à son rôle de récepteur, l'accent devrait être mis sur les faits de communication en matière de culture et de civilisation en faisant valoir des arguments susceptibles d'aider à la compréhension.

Enfin, il faut que la revendication du texte d'Histoire ne soit que celle d'un passé commun. Il faut donner de la cohérence à la vision de l'Histoire, à notre identité dans son rapport à l'Autre, en évitant une Histoire de domination ou de résistance.

Le texte historique en français peut bien illustrer et renforcer l'idée de l'ouverture à l'Autre en étant soi, en effectuant un regard critique et une mise à distance sur certains aspects. Le lecteur habitué à ces représentations n'aura enfin aucune peine à se reconnaître dans ce parcours qui lui sera familier.

L'importance de l'étude du texte historique en langue française mobilise mieux la pensée de l'élève de terminale, candidat au baccalauréat. Ce dernier se prépare à franchir une étape décisive de sa vie en passant à l'université où il lui sera exigé de faire valoir des compétences de lecture critique et de communication scientifique dans plusieurs domaines.

Le fait de réfléchir ou de décrypter un texte historique dans la langue de l'Autre, de le soumettre à son jugement avec les signes, des concepts et des schèmes maîtrisés, le rapprochera certainement davantage d'une vision critique et universelle du monde.

Bibliographie

Ouvrages

- Amina Azza Bekkat, *Regards sur les littératures d'Afrique*, éd. Office des publications universitaires, Alger, 2006.
- Carole Tisset, *Analyse linguistique de la narration*, éd. Sedes, Paris, 2000.
- Claude Germain & Raymond LeBlanc, *Introduction à la linguistique générale, La sémantique*, éd. Les presses de l'université de Montréal, Montréal (Québec), 1982.
- Claude Germain & Raymond LeBlanc, *Introduction à la linguistique générale, La morphologie*, éd. Les presses de l'université de Montréal, Montréal (Québec), 1981.
- Claude Germain & Raymond LeBlanc, *Introduction à la linguistique générale, La sémiologie de la communication*, éd. Les presses de l'université de Montréal, Montréal (Québec), 1983.
- Dominique Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire*, éd. Nathan, Paris, 2003.
- Dominique Maingueneau, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, éd. Hachette Université, Paris, 1979.
- Dominique Maingueneau & Gilles Philippe, *Exercices de linguistique pour le texte littéraire*, éd. Nathan, Paris, 2002.
- Fabrice Thumerel, *la critique littéraire*, éd. Armand colin, Paris, 1998.
- Fatéma-Zohra Lalaoui-Chiali, *Guide de sémiotique appliquée*, éd. Office des publications universitaires, Oran, 2008.
- Jean-François Jeandillou, *L'analyse textuelle*, éd. Armand Colin, Paris, 2006.

- Joseph Courtés, *Analyse sémiotique du discours de l'énoncé à l'énonciation*, éd. Hachette, Paris, 1991.
- Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, éd. Armand Colin, Paris, 1993.
- Marc Richelle, directeur de la collection, *Sociolinguistique Concepts de base*, éd. Marie-Louise Moreau, Liège, 1993.
- Meillet A, *Linguistique historique et linguistique générale*, éd. Champion, Paris, 1985.
- Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, éd. Gallimard, Paris, 1975.
- Mohamed Cherif Oueld El Hocine, *Au cœur du combat*, éd. Casbah, Alger, 2007.
- Mostefa Lacheraf, *L'Algérie, nation et société*, éd. S.N.E.D, Alger, 1978.
- Paul Balta & Claudine Rulleau, *L'Algérie des algériens vingt ans après*, éd. Ouvrières, Paris, 1981.
- Paul Ricoeur, *L'écriture de l'Histoire et la représentation du passé*, éd. Armand Colin, Paris, 2000.
- Ruth Amossy, *L'argumentation dans le discours*, éd. Cursus, Paris, 2006.
- Yvonne Turin, *Affrontement culturels dans l'Algérie coloniale*, éd. ENAL, Alger, 2003.

- **Dictionnaires**

- Algirdas Julien Greimas & Joseph Courtés, *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, éd. Hachette, Paris, 1993.
- Arrivé M., Gadet F., Galmiche M, *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, éd. Flammarion, paris, 1986.
- Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellesi J.-B., Mével J.-P, *Le grand dictionnaire linguistique et sciences du langage*, éd. Larousse, Paris, 2007.
- Galisson R., Coste D, *Dictionnaire de didactique des langues*, éd. Hachette, Paris, 1976.

- **Reuves**

- **ALSIC**, *Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours* de Jean-Michel Adam, Décembre 2006.
- **LE MONDE DIPLOMATIQUE**, *Le Maghreb colonial : compléments documentaires* par Olivier Pironet, Avril 2006
- **REVUE AFRICAINE**, *Société historique algérienne*, Office des Publication Universitaires, Alger, Mars 2004.
- **SEMEN**, *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, collection annales littéraires, presses universitaires de Franche-comté, octobre 2011.

- *Sitographie*

www.ihtp.cnrs.fr/historiographie

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Historiographie>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Guerre_d'Algérie

<http://guerredalgerie.free.fr>

www.linternaute.com › [Histoire](#) › [Histoire des Guerres](#)

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Massacre de S%C3%A9tif](http://fr.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_S%C3%A9tif)

Table des matières

Introduction

- Préoccupation	1
- Problématique.....	6
- Hypothèses de travail.....	9
- Approche adoptée.....	10
- Principes organisateurs du corpus.....	13

Chapitre I : Ecriture et construction du schème de l'Histoire

1.1- L'état des paramètres théoriques (typologie).....	15
1.1.1- Le texte ; entre type, catégorie et caractère	16
1.1.2- Tableau de classification.....	18
1.1.3- De la variable au caractère	20
1.1.4- Procédé analytique	23
1.1.5- Le texte médium et interprétation	24
1.2- Du texte à l'histoire, au discours sur l'Histoire.....	27
1.2.1- Texte et écriture.....	27
1.2.2- Ecriture de l'Histoire.....	28
1.2.3- L'ethno-texte.....	30
1.2.4- Schèmes explicatifs de l'Histoire.....	32
1.2.5- Décolonisation de l'Histoire et modalités de l'écriture.....	36
1.2.6- Approche thématique et/ou chronologique.....	39
1.3- Discours de l'Histoire.....	42
1.3.1- Mise en scène des évènements.....	42
1.3.2- Logique d'exposition et de mise en récit.....	45
1.3.3- De l'authenticité à la mise en scène.	51
1.3.4- Le récit et la mise en récit.....	53
1.3.5 – Le référent consensuel	55

Chapitre II : Représentations à travers les stéréotypes

2.1- Genèse et conception du passé.....	57
2.1.1- Représentation sur le passé.....	59
2.1.2- Relation entre le passé et le présent.....	62
2.1.3- Mémoire et/ou altérité.....	64
2.2- Représentations sociales et dimension affective.....	66
2.2.1- L'identité.....	68
2.2.2- La culture de l'Autre.....	72
2.2.3- Dépersonnalisation.....	74
2.2.4- La négation.....	76
2.3- L'histoire en langue étrangère.....	79
2.3.1- La langue de l'Autre.....	80
2.3.2- l'ouverture sur l'Autre.....	83
2.3.3- Acquisition du langage et raisonnement.....	86
2.3.4- L'utilité d'une réécriture de l'Histoire.....	88

Chapitre III : Entre directives officielles, consignes pédagogiques et réalisations didactiques

3.1- Préoccupation politique et contexte général.....	91
3.2- Le projet du texte d'Histoire	93
3.2.1- Présenter et utiliser un document historique.....	94
3.2.2- Procédés discursifs employés dans le texte d'Histoire.....	95
3.2.3- Discours historique et argumentation.....	96
3.3- Contribution de l'histoire à la construction de l'identité nationale....	97
3.3.1- D'une préoccupation politique à une question de recherche..	98
3.3.2- Position épistémologique des enseignants (épistémologie en acte)....	101
3.3.3- L'intérêt, la mise en activité et l'opportunité du contenu.....	103
3.4- Finalités.....	104
3.4.1- Finalités civiques et patrimoniales.....	105
3.4.1- Finalités intellectuelles et critiques.....	106
3.4.2- Finalités pratiques.....	107
- Résultats.....	114
- Conclusion.....	121
- Bibliographie	
- Table des matières	
- Corpus	
- Annexes (programme et document d'accompagnement)	

Document 1

La colonisation française.

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.

In Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie,

Site

Internet

el-mouradia.dz



Document 2

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'Egypte 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 Egypte tout 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 Universitaire de France, 1980.

Document 3

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.

Document 4

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.

Document 5

Au XV^e siècle, pendant leurs expéditions de découverte, les Portugais longent la côte ouest de l'Afrique. Pour financer leurs voyages, ils font prisonniers 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 XVI^e siècle, les Espagnols et les Portugais, grâce à leurs voyages de découvertes, ont acquis un véritable empire colonial. Puis ce 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 XVII^e siècle, 300000 esclaves venant d'Afrique sont « livrés » en Amérique.

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

.

Document 6

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 Aubervilliers. 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 Malreaux. Puis Charonne, 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 », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts ano-

nymes : 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, Kaïra 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

Document 7

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 1^{er} 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.

Document 8

Le 1^{er} Novembre 1954 à Khenchela.

Le 29 octobre 1954, Laghrour Abbès rentra de Batna où il venait d'assister à une réunion présidée par Benboulaïd 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 1^{er} 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 1^{er} novembre à Khenchela*, in *Récits de feu*,
présentés par Mahfoud Kaddache, Ed. SNED, 1976.

Document 9

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 2 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 abrégé 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.

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

Document 10

L'évasion.

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

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 ! Etait-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 école 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

Document 11

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, Pélissier 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*,
in ALGERIE , Editions Nathan-Enal, 1988

Le bras de fer avec l'ordre impérial.

« L'utopie » du 1^{er} 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, émietées, 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'Égypte, en novembre. On n'était plus à l'ère des résistances traditionnelles où la disparition du chef entraînait l'effondrement du mouvement.

D'après **Réda Malek** in *L'Algérie*, Ed. ENAL, NATHAN, 1988

Document 13

A l'approche du 8 mai, la paix dans la victoire se dessinait sur le front d'Europe. La chute des positions allemandes causées 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.

Document 14

LES ALGERIENNES 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 de-

hors, 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 concerné d'autres femmes qui partageaient avec elles les mêmes idéaux de liberté, d'émancipation et de justice.

Khoulâ Taleb Ibrahimî, in *Mémoire collective,*
de M. HARBI et B. STORA, Ed. Hachette Littérature, 2004.

Document 15

La guerre !...se battre !.....égorger !...massacrer des hommes ! Et nous avons aujourd'hui, à notre époque avec notre civilisation, avec l'étendue de la science et le degré de philosophie où l'on croit parvenu le génie humain, des écoles où on apprend à tuer, à tuer de très loin, avec perfection, beaucoup de monde en même temps, à tuer des pauvres diables d'hommes innocents, chargés de famille et sans casier judiciaire.[...] N'aurait-on pas détesté tout autre que Victor Hugo qui eut jeté ce grand cri de délivrance et de vérité ?

« Aujourd'hui, la force s'appelle la violence et commence à être jugée ; la guerre est mise en accusation. La civilisation, sur la plainte du genre humain, instruit le procès et dresse le grand dossier criminel des conquérants et des capitaines. Les peuples en viennent à comprendre que l'agrandissement d'un forfait n'en peut être la diminution que si tuer est un crime, tuer beaucoup n'en peut pas être la circonstance atténuante ; que si voler est honte, envahir ne saurait être une gloire ».

« Ah ! proclamons ces vérités absolues, déshonorons la guerre. »
Vaines colères, indignation de poète. La guerre est plus vénérée que jamais.

Un artiste habile en cette partie, un massacreur de génie, M. de Moltke (tacticien de guerre) a répondu un jour, aux délégués de la paix, les étranges paroles que voici :

« La guerre est sainte, d'instruction divine, c'est une des lois sacrées du monde ; elle entretient chez les hommes tous les grands, les nobles sentiments : l'honneur, le désintéressement, la vertu, le courage, et les empêche en un mot de tomber dans le plus hideux matérialisme ».

Ainsi, se réunir en troupes de quatre cent mille hommes, marcher jour et nuit sans repos, ne penser à rien ni rien étudier, ni rien apprendre, ne rien lire, n'être utile à personne, pourrir de saleté, coucher dans les fanges, vivre avec les brutes dans un hébètement continu, piller les villes, brûler les villages, ruiner les peuples, puis rencontrer une autre agglomération de vian-

de humaine, se ruer dessus, faire des lacs de sang, des plaines de chair pilée mêlée à la terre boueuse et rouge, des monceaux de cadavres, avoir les bras ou les jambes emportés, la cervelle écrabouillée sans profit pour personne, et crever au coin d'un champ, tandis que vos vieux parents, votre femme et votre enfant meurent de faim.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

Nous l'avons vue, la guerre. Nous avons vu les hommes, redevenus des brutes, affolés, tuer par plaisir, par terreur, par bravade, par ostentation. Alors que le droit n'existe plus, que la loi est morte, que toute notion de juste disparaît, nous avons vu fusiller des innocents trouvés sur une route et devenus suspects parce qu'ils avaient peur. Nous avons vu tuer des chiens enchaînés à la porte de leurs maîtres pour essayer des revolvers neufs, nous avons vu mitrailler par plaisir des vaches couchées dans un champ, sans aucune raison, pour tirer des coups de fusil, histoire de rire.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

Entrer dans un pays, égorger l'homme qui défend sa maison parce qu'il est vêtu d'une blouse et n'a pas un képi sur sa tête, brûler les habitations des misérables qui n'ont plus de pain, casser des meubles, en voler d'autres, boire le vin trouvé dans les caves, violer les femmes trouvées dans les rues, brûler des millions de francs en poudre, et laisser derrière soi la misère et le choléra.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

D'après **Guy de Maupassant**, *Sur l'eau*, 1888

APPEL DU SECOURS POPULAIRE ALGERIEN

**Algériens, Algériennes,
Européens et Musulmans,**

UNION TOUJOURS PLUS LARGE POUR FAIRE ECHEC AU COMLOT FASCISTE

Le sang a coulé en Algérie

LE 1er MAI A ALGER, LE 8 MAI DANS LE CONSTANTINOIS

CEUX INCIDENTS SANGLANTS SONT L'OEUVRE D'AGENTS PROVOCATEURS FASCISTES.

**MAIS CELA NE VEUT PAS DIRE QUE LA MASSE DES MUSULMANS EST CONTRE LA
DEMOCRATIE ET LA FRANCE.**

L'ennemi le plus cher est l'oppression des populations musulmanes des villes et des campagnes à
partir de l'ALGERIAINE, DANS LA L'ALGERIAINE, des agents du Secours Populaire et qui, aujourd'hui a
dépassé le MILLION de francs.

**C'EST POURQUOI NOUS PROTESTONS CONTRE LA REPRESSION SAUVAGE QUI
FRAPPE LES MUSULMANS SANS DISCERNEMENT ET PLUS PARTICULIEREMENT LES
MILITANTS DE LA C.G.T. ET DES ORGANISATIONS DEMOCRATIQUES.**

Le SECOURS POPULAIRE S'INCLINE sur les tombes de toutes les victimes EUROPEENNES et MUSUL-
MANES et adresse ses condoléances à toutes les familles.

LES VÉRITABLES RESPONSABLES, ce sont :

**LES 100 SEIGNEURS D'ALGERIE, LEURS AGENTS qui détournent encore les leviers de commande dans la
Haute-Administration Algérienne et les PROVOCATEURS PSEUDO-NATIONALISTES.**

**CERTAINS ADMINISTRATEURS, CAÏDS, AGHAS ET BACH-AGHAS qui subissent le ravitaillement
muet et qui s'enrichissent sur le dos des populations musulmanes en vendant le produit de leurs foies à
prix élevé.**

**CERTAINS CHEFS DE LA POLICE NON EPURES qui font pieter les représentants des Organisations
Démocratiques, comme cela c'est passé le 1er Mai au matin. Alors qu'ils laissent s'organiser la manifesta-
tion du P.P.A. après-midi, qui coûte la vie à de malheureux égarés trompés par de faux appels à des dis-
tributions de ravitaillement ou tissus.**

Nous demandons :

Que toute la lumière soit faite sur ces regrettables événements.

**LE CHATIMENT RAPIDE ET IMPITOYABLE des instigateurs du complot fasciste et de leurs agents
d'exécution (mesure de justice qui renforcera l'UNION des populations Européennes et Musulmanes
d'Algérie).**

**L'ÉPURATION DANS TOUS LES DOMAINES et la mise hors d'état de nuire de ces collaborateurs et
séducteurs.**

Tout diffusé par 12 mai 1945

Document 17

Extrait du premier appel adressé par le Secrétariat Général du
Front de Libération Nationale au peuple algérien,
le 1^{er} Novembre 1954.

■

PEUPLE ALGERIEN,
MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE,

■

A vous qui êtes appelés à nous juger (le premier d'une façon générale, les seconds tout particulièrement), notre souci, en diffusant la présente proclamation, est de vous éclairer sur les raisons profondes qui nous ont poussés à agir en vous exposant notre programme, le sens de notre action, le bien-fondé de nos vues dont le but demeure l'indépendance nationale dans le cadre nord-africain. Notre désir aussi est de vous éviter la confusion que pourraient entretenir l'impérialisme et ses agents administratifs et autres politiciailleurs véreux [.....]

Algérien ! nous t'invitons à méditer notre charte ci-dessus. Ton devoir est de t'y associer pour sauver notre pays et lui rendre sa liberté ; le Front de Libération Nationale est ton front, sa victoire est la tienne.

Quant à nous, résolus à poursuivre la lutte, sûrs de tes sentiments anti-impérialistes, nous donnons le meilleur de nous-mêmes à la patrie.

a
l
g
é
r
i
e
n

Document 18

L'appel du 31 octobre 2000.

Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue.

Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre, l'expression de la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé.

Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit.

Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom du-

rant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces pratiques par une déclaration publique. Et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité.

Paris, 31 octobre 2000.

Journal « *l'humanité* » du 31-10- 2000.

Document 19

La langue française : une part ou une tare de notre histoire.

(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi... et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit : « Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français...

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:
« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.
Apprenez le français vous en aurez toujours besoin.
Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام

مديرية التعليم الثانوي التقني

منهاج

مادة: اللغة الفرنسية
Curriculum de français

السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

Troisième année secondaire

جميع الشعب

Toutes les filières

2007

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Éducation Nationale

Commission Nationale des Programmes

Français

3^{ème} année secondaire

تقديم المناهج الجديدة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة ديناميكية نشيطة في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بما فيها مرحلة التعليم الثانوي، وهي نتيجة حتمية للتغيرات التي مست مختلف جوانب حياة الإنسان، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، ناهيك عن الانفجار المعرفي السريع في جميع المجالات و رواج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على نطاق أوسع في مختلف الميادين.

ولكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم، بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية، وتحديثها لكي تصبح مسايرة لتلك التطورات التي مست حياة المجتمع.

و لذلك أصبح المنهاج يشكل مشروع مجتمع بكل أبعاده يؤثر فيه ويتأثر به، خاصة في مجال التربية، والتعليم، و لذلك كان السعي الجاد لإعداد جيل من المناهج إعدادا جيدا يتلاءم والمعطيات الجديدة للمجتمع بمختلف الأبعاد لاسيما الاقتصادية منها و المعرفية.

ولعل الغاية الأساسية من وضع مناهج جديدة هي صقل مواهب وميول أبنائنا وتنمية ملكاتهم وحسهم المدني، وجعلهم قادرين على التمييز بين الحرية والمسؤولية وإعدادهم لدعم أسس مجتمع متضامن مبادئه العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق و الواجبات.

وتحقيقا للتربية المستدامة، والاستعداد للاندماج في مجتمع المعرفة، بنيت المناهج الجديدة كدعائم أساسية لضمان تعليم جيد يقوم على قاعدة التعلم الذاتي و يحقق النجاح للجميع في المدرسة وخارجها.

لذلك أعدت مناهج السنة الثالثة ثانوي بشكل خاص للتلاميذ الذين حققوا نجاحا في استيعاب كفاءات مناهج السنوات السابقة و بالخصوص السننتين الأولى و الثانية ثانوي، بعد أن وجهوا إلى مختلف الشعب وفق استعدادهم وميولهم (6 شعب) و التي تمكن نسبة كبيرة منهم لمواصلة الدراسة الجامعية أو الانتقال بكل استحقاق إلى التخصصات التكوينية أو الاندماج الوظيفي في الحياة العملية.

لقد أعدت المناهج الجديدة هذه وفق أهداف المقاربة المعتمدة في مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي. لذا فعلى الأساتذة الكرام مواصلة عملهم التربوي في نفس إطار مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي تحقيقا للانسجام العمودي لهذه المناهج.

المقاربة الجديدة في إعداد المناهج:

رغم محاولة ضبط المناهج القديمة وفق المقاربة بالأهداف و محاولة إعطائها شيئا من الدقة والاهتمام، بغرض إكساب التلاميذ معارف و سلوكات عدة وتقديمها بشكل منطقي، فإنه تم اكتشاف جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر:

- صعوبة التعامل بالأهداف على أساس دورها و أهميتها في تكوين التلميذ.
- صعوبة تحقيق إدماج الأهداف المبعثرة و المتعددة، و تقييمها تقييما دقيقا و صحيحا.
- تحقيق الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تجنيدها و تعبئتها واستثمارها في وضعيات لها علاقة بالحياة اليومية.

إن هذه السلبيات أدت بزوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلم واعتمادها في بناء المناهج وطرق التدريس مستقبلا. وتقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، و هي مقاربة جديدة تعرف باسم ((المقاربة بالكفاءات)) و التي تركز أساسا على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم كذلك على توظيف المكتسبات في مختلف الوضعيات و الأحوال لحل المشاكل أو إنتاج خطاب أو تحقيق منتج ذي دلالة.

و بعبارة أخرى إن التعلم الاندماجي الموظف في المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدأ هام هو: ((الكل ليس مجموع الأجزاء)).
وعملا بهذا المبدأ التربوي الهام صيغت المناهج الجديدة الخاصة بتلميذ التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات، لكونها مقاربة اعتمدت في السنتين الدراسيتين السابقتين 06 / 05 و 07 / 06 في الممارسة البيداغوجية.

وعليه فالتعامل مع هذه البيداغوجيا وفي هذا المستوى من التعليم سيكون تطبيقه بدون شك أيسر، ولكن مع ذلك فإننا نحث الفرق البيداغوجية العاملة في مؤسساتنا على مواصلة الجهد الذاتي و ترقية أسلوب العمل الجماعي، و تبادل الخبرات قصد التعمق في فهم المقاربة بالكفاءات. لأن ذلك يشكل أحسن السبل لضمان تطبيق مناهج السنة الثالثة ثانوي، في أحسن حال، و يمكن المنظومة التربوية من تحقيق أحد أهم أهداف الإصلاح.

مدير التعليم الثانوي العام

Sommaire

Préambule

1. Finalités de l'enseignement du français
2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire
3. Profil d'entrée en 3^{ème} A.S.
4. Les compétences disciplinaires
 - 4.1. *Compétences à l'oral*
 - 4.1.1. *En réception*
 - 4.1.2. *En production*
 - 4.2. *Compétence à l'écrit*
 - 4.2.1. *En réception*
 - 4.2.2. *En production*
5. Volume horaire
6. Les contenus
 - 6.1.1. *Tableau synoptique*
 - 6.1.2. *Tableaux par objet d'étude*
7. Méthodologie et stratégies
 - 7.1. *Démarche d'enseignement/ apprentissage*
 - 7.1.1. *Conception*
 - 7.1.2. *Réalisation*
 - 7.2. *Evaluation*
 - 7.2.1. *Formative*
 - 7.2.2. *Certificative*
 - 7.3. *Situations d'enseignement/ apprentissage*
 - 7.4. *Utilisation des moyens didactiques*

Glossaire

PREAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, 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. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.
- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 3^{ème} année secondaire est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI). De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative).

1. Finalités de l'enseignement du français

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

3. 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 étudié 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.**

Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- **Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.**
- **Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :**
 - **exposer des faits en manifestant son esprit critique ;**
 - **participer à un débat d'idées ;**
 - **interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;**
- **Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.**
- **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**

4. Les compétences disciplinaires

4.1. Compétence à l'oral

4.1.1. En réception

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none">• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	<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...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<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.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les informations contenues explicitement dans le message.• Identifier le champ lexical dominant.• Repérer les marques de l'énonciation.• Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.• Interpréter un geste, une intonation, une mimique.• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none">• Se construire une image du locuteur.• Prendre position par rapport au contenu.• Découvrir l'enjeu discursif.• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.• Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

4.1.2 En production

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier et organiser son propos	<ul style="list-style-type: none">• Définir la finalité du message oral• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.• Choisir le niveau de langue approprié.• Adapter son propos à son auditoire.• Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.• Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).• Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé).• Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).• Respecter le temps imparti.
Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none">• Etablir le contact avec l'interlocuteur.• Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.• Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).• Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.• Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.• 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.

4.2. Compétence à l'écrit

4.2.1. En réception

Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

Capacités et objectifs d'apprentissage en lecture

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	<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 littérale, inférentielle, sélective...).
Anticiper le sens d'un texte	<ul style="list-style-type: none">• Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none">• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.• Repérer la structure dominante du texte.• Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.• Repérer la progression thématique.• Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.• Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.• Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.• Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.• Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).• Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.• Repérer les marques de l'énonciation.• Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.• Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions. <p style="text-align: right;">.../...</p>
	<ul style="list-style-type: none">• Se construire une image du scripteur.

Réagir face à un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.
------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.2.2. En production

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • 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. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	<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. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - mauvaise prise en compte du lecteur ; - mauvais traitement de l'information (contenu) ;

	<ul style="list-style-type: none"> - cohésion non assurée ; - fautes de syntaxe, d'orthographe ; - non respect des contraintes pragmatiques. <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Les thèmes proposés en 3^{ème} AS aideront l'apprenant à mieux situer l'homme dans le monde actuel, et comprendre les défis du monde moderne.

5. Les volumes horaires

Filières	Volume horaire 3^{ème} AS
Lettres et Langues Etrangères	4 heures
Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie	3 heures

N.B : Le présent programme tient compte des différences de volume horaire selon les filières par l'ajout d'un objet d'étude. Ainsi pour la filière lettres sont ajoutés un objet d'étude (l'appel) et des activités supplémentaires.

6. Les contenus

6.1. TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
<p>I. Les discours</p> <p>1- Exposer des faits et manifester son esprit critique</p> <p>2- Argumenter pour faire réagir <i>(pour les lettres uniquement)</i></p> <p>3- Dialoguer pour confronter des points de vue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documents et textes d'histoire. • L'appel • Le débat d'idées 	<p>- L'exposé des événements (Histoire)</p> <p>- L'introduction du discours (les commentaires)</p> <p>- Personne et personnage.</p> <p>- Les stratégies argumentatives et incitatives.</p> <p>- Les différents types d'arguments</p> <p>- La structure de l'appel</p> <p>- Les figures de rhétorique : la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.</p>	<p>La synthèse de documents</p> <p>Le compte-rendu critique</p> <p>La lettre de motivation</p> <p>La technique de prise de parole</p>	<p>L'homme contemporain</p> <p>Les défis du 3^{ème} millénaire</p> <p>La mondialisation des échanges</p> <p>Solidarité</p> <p>Justice</p> <p>Les droits de l'homme</p> <p>Les ONG</p> <p>Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture</p>
<p>II. La relation d'événements</p> <p>- Raconter pour exprimer son imaginaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La nouvelle fantastique 	<p>- Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s).</p> <p>- Le rapport temps de l'histoire / temps de la narration.</p> <p>- Les indices et les informants.</p> <p>- L'allégorie, la métaphore, la personnification</p>		
<p>Exprimer son individualité</p> <p>« Le fait poétique »</p> <p>N.B. à étudier durant toute l'année</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poésie et chansons engagées • Textes et images 	<p>- Les figures de style : comparaison, métaphore, métonymie.</p> <p>- Le slogan publicitaire : la relation texte/image.</p>		

6.2. TABLEAUX PAR OBJET D' ETUDE

Concernant les tableaux par objet d'étude suivants, il est à noter que pour le niveau phrastique, il incombe à l'enseignant de choisir les points de langue à travailler en fonction du support pour renforcer les acquis.

Documents et textes d'histoire

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none">• Visée explicative du discours historique• Exposé historique et narration• Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.	<ul style="list-style-type: none">• ancrage historique• procédés d'objectivation du discours historique• procédés d'authentification des faits évoqués• Personne et personnage• chronologie et rapport au présent• interprétation et analyse critique des discours• les commentaires du scripteur

Compétences transversales à privilégier :

Acquérir de l'autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines

Développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés.

Types de supports :

Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
<ul style="list-style-type: none"> • Identification du degré d'implication de l'énonciateur. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Identification des procédés d'objectivation du discours historique. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Activité de recherche : dans le cadre d'une enquête, mise au point d'un questionnaire sur un événement historique choisi. 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison de textes historiques traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • A partir d'un témoignage, distinction entre l'événement historique et les observations et les réflexions du scripteur. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Identification des références historiques à partir d'un extrait de roman. 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Détermination, dans un extrait de roman, de la position de l'auteur par rapport au(x) faits(s) historique(s) raconté(s). 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Transformation d'un texte long, issu d'un document en une page de manuel scolaire. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse d'informations par regroupements de données. 	X	X

L'appel

(Cet objet d'étude ne concerne que les classes de lettres)

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none">• Visée exhortative (faire réagir)• Agir et faire réagir• Stratégies de l'appel	<ul style="list-style-type: none">• L'organisation de l'appel :<ul style="list-style-type: none">- la phase d'ouverture (thème effet d'annonce),- l'explicatif au service de l'argumentation,- l'appel• La rhétorique de l'appel<ul style="list-style-type: none">- Les différentes formes d'injonction- L'anaphore comme procédé rhétorique

Compétence transversale à privilégier :

Obtenir l'adhésion des autres et les faire réagir.

Types de supports :

Les textes exhortatifs, les affiches, les manifestes et les chansons engagées.

Activités :

- Identification des différentes étapes d'un appel dans différents supports.
- Réalisation d'une affiche d'après un « appel ».
- Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires.
- Identification des séquences informatives (constat) dans un appel.
- Réécriture d'un texte argumentatif sous forme d'appel.
- Activités de recherche : collecte de chansons et de poèmes puis transformation de ces textes en appel.
- Transformation d'une petite annonce parue dans un journal (ex : don de sang) en texte exhortatif.
- Rédaction d'un appel en relation avec une image ou un événement d'actualité important, pour sensibiliser le public à un problème.
- Collecte d'une documentation sur les sites historiques du pays, classés patrimoine mondial, puis rédaction d'un appel pour leur préservation.

Le débat d'idées

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : prendre position • L'énonciation à plusieurs (la polyphonie) • Prise en compte du destinataire dans son discours 	<ul style="list-style-type: none"> • Le système d'énonciation • Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase • Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours • Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation • Les citations comme arguments d'autorité • L'interpellation

Compétence transversale à privilégier :

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

Types de supports :

Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
----------------------	---------	----------

<ul style="list-style-type: none"> • Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocataire. • Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes. • Identification des figures de style utilisées pour réfuter. • Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique. • Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument. • Réfutation d'une thèse avancée. 	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse. • Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi. • Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard. 	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>

La nouvelle fantastique

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> ● Visée : représentation singulière d'un monde ● Rapport histoire / narration ● Dramatisation et visée de la nouvelle 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le point de vue du narrateur ● Les rythmes du récit : accélération, pause et ralentissements ● La gradation et les procédés de dissimulation ● Les indices et les informants ● Evolution de la description des actants et du décor ● L'introduction et la chute du récit ● Structure complexe de la nouvelle <ul style="list-style-type: none"> - Les prolepses et les analepses - Le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s)

Compétence transversale à privilégier : - développer l'esprit de créativité,
- développer l'esprit logique.

Types de supports : Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)

Exemples d'activités	Lettres	sciences
<ul style="list-style-type: none"> ● Identification des indices du fantastique dans la nouvelle. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> ● Mise en évidence des moyens utilisés pour introduire l'irréel dans le réel. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> ● Mise en évidence du rôle joué par les procédés de dissimulation (les expressions allusives, les suppositions...) dans la nouvelle. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> ● Repérage des procédés de dramatisation dans le déroulement du récit. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> ● Comparaison du début et de la chute de la nouvelle. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> ● Etude de la circularité de la nouvelle. 	X	

<ul style="list-style-type: none"> • Relevé des indices d'évolution du décor dans la nouvelle en rapport avec l'évolution des personnages et de leur psychologie. • Résumé de l'intrigue d'une nouvelle en quelques lignes. • Identification des récits encadrés dans une nouvelle et détermination de leur fonction. • Mise en évidence du lien entre la structure complexe de la nouvelle et sa visée. • Transformation d'un fait divers en récit fantastique dans lequel le décor provoque sensations et interrogations. • Activité de recherche : enquête sur les croyances et les superstitions dans une région donnée, puis rédaction d'un récit fantastique à partir des résultats de l'enquête. 	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	----------------------------

7. Méthodologie et stratégies

7.1. Démarche d'enseignement / apprentissage

La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.

Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. Ceux-ci sont donnés à titre d'exemple. (Il va sans dire que le projet portant sur l'appel ne concernera que les classes de lettres) :

1. Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique (premier Mai, 8 Mars, 1^{er} Novembre etc.), réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Ce projet vise à :

- renforcer le sentiment d'appartenance à la nation,
- développer l'esprit de synthèse.

2. Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

Ce projet vise à :

- transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif (polémique),
- développer la capacité de prise de parole à l'oral,
- réinvestir les acquis en technique d'expression.
- permettre le rapprochement avec d'autres disciplines, la science, la technologie, etc.

3. Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

Ce projet vise à :

- transférer les acquis obtenus par l'étude du texte exhortatif ;
- sensibiliser les apprenants aux problèmes de leur temps.

La démarche de projet se fait en deux temps : conception et réalisation.

7.1.1. Conception

Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit.

Quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique

On propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants **dans leur niveau** pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats.

7.1.2. Réalisation

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement / apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

7.2. Evaluation

7.2.1. L'évaluation formative

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet,

l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; **elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.**

7.2.2. L'évaluation certificative

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérier une compétence c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation. Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente.

7.3. Situations d'enseignement / apprentissage

Situation cible ou situation d'intégration :

Définition : C'est une situation qui permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière **individuelle**. Pour cela, il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir-faire) **acquises en classe**.

a - Situation d'intégration par rapport à l'objet d'étude « Documents et textes d'histoire » :

Ex : Pour commémorer le 1^{er} novembre et sur la base d'une documentation fournie par le professeur, rédigez un texte pour présenter cet événement à vos camarades.

b - Situation d'intégration pour l'année

Un journal consacre sa page « Courrier des lecteurs » à la place de l'art et de l'artiste dans notre société. Ecrivez un texte dans lequel vous développerez votre avis.

7.4. Utilisation des moyens didactiques

Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.

L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé :
l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes , par exemple, sont fortement conseillées dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques.

N.B : Vous trouverez davantage d'explications dans le document d'accompagnement.

L'objectif de ce glossaire est de favoriser la compréhension du programme. Il porte sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants mais qui sont indispensables pour sa mise en œuvre. Il permet également de fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires. Le document d'accompagnement les explicitera davantage et prendra en charge les notions relatives à chaque objet d'étude.

- **Acte de parole** : un énoncé a une dimension informative mais aussi une dimension pragmatique, il veut agir sur le destinataire. Cette intention n'est souvent pas explicite et est à découvrir, c'est l'acte de parole (exemples : louer, conseiller, interdire, blâmer...).
 - l'acte de parole peut se retrouver au niveau du texte dans sa globalité c'est alors un macro acte de parole.
 - plusieurs actes de paroles peuvent être disséminés au sein d'un même texte.
- **Analepse** (retour en arrière): dans ce cas, la narration ne reproduit pas l'ordre de l'histoire, elle peut abandonner la trame du récit pour effectuer des retours en arrière.
- **Approche par projet** : approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation.
- **Champ sémantique** : l'ensemble des sens que peut prendre un mot donné (polysémie du mot). Se reporter au dictionnaire par entrée.
- **Champ lexical** : un champ lexical se trouve à l'intérieur d'un énoncé. Il est constitué des mots qui renvoient à un même thème.
- **Cohésion textuelle** : c'est la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.
- **Cohérence textuelle** : la cohésion textuelle peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique par la notion de cohérence. Ici, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.
- **Démarche d'apprentissage** : processus de croissance et de changement vécu par l'apprenant, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement.

- **Démarche pédagogique** : ensemble des interventions de l'enseignement dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre l'apprenant et l'objet d'étude.
- **Discours** (voir texte, énoncé) :
 - le discours est une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. C'est dans ce sens que le mot sera le plus souvent utilisé.
 - dans le tableau synoptique, « discours » a été utilisé pour les objectifs d'étude qui ont une référence situationnelle par opposition au discours qui a une référence cotextuelle. Nous préférons, pour éviter la polysémie du mot « discours » parler de style direct, indirect au lieu de discours direct / indirect.
- **Énoncé** (voir discours, texte) : l'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative.
- **Fantastique** : genre littéraire reposant sur l'hésitation d'un personnage ordinaire confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit lui trouver une cause irrationnelle.
- **Implicite d'un discours** :
L'implicite est tout ce qui n'est pas dit ou écrit explicitement mais que le destinataire perçoit quand il partage les mêmes référents que le destinataire.
- **Objet d'étude** : l'objet d'étude est ce sur quoi se focalisent en propre les activités et études d'un domaine du savoir, ce qui distingue ce dernier du reste du programme.
- **Onomasiologie** (voir sémasiologie) : étude qui part du concept pour aboutir aux signes linguistiques qui lui correspondent.
- **Prolepse** (anticipation) : annonce des événements à venir, l'histoire relate des faits supposés de l'avenir.
- **Récit encadrés et récit cadre** : on appelle récit(s) encadré(s) le ou les récits placés à l'intérieur d'un premier texte (récit cadre) qui présente les personnages et les circonstances. Le narrateur peut changer ou demeurer le même d'une histoire à l'autre.
- **Référence situationnelle** : un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je / tu / ici / maintenant).

- **Référence cotextuelle** : un discours a une référence cotextuelle quand il n'est pas ancré dans la situation de communication (il / passé simple / imparfait).
- **Sémasiologie** (voir onomasiologie) : par opposition à l'onomasiologie, la sémasiologie part du signe pour aller vers la détermination du concept.
- **Situation d'apprentissage** (ou d'exploration) : déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle l'apprenant se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs.
- **Situation cible** (ou d'évaluation) : situation d'évaluation qui permet de juger de l'intégration des savoirs, savoir être acquis pendant l'apprentissage. Elle se présente comme une situation problème que l'élève doit résoudre.
- **Situation de communication** : elle se définit par la présence d'un destinataire qui transmet un message à un destinataire dans un contexte en utilisant un code et un canal (ou contact).
- **Situation d'énonciation** : ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé).
- **Situation d'enseignement** : situation pédagogique planifiée par l'enseignant et qui implique une transmission de savoirs.
- **Situation pédagogique** : ensemble des composantes inter reliées (apprenant –savoirs - enseignant) dans un milieu donné :
 - relation d'enseignement (enseignant- apprenant)
 - relation d'apprentissage (objet - apprenant)
 - relation didactique (enseignant - objet)
- **Stratégie d'apprentissage** : ensemble d'opérations et de ressources planifié par l'apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.
- **Stratégie d'enseignement** : ensemble d'opérations et de ressources planifié par l'enseignant pour l'apprenant. Elle doit respecter trois critères pour être efficace.
 - pertinence des activités par rapport à l'objectif visé.
 - prise en compte des types d'apprenants qui font l'apprentissage.

- prise en compte des processus commandés par les méthodes, les approches pédagogiques ou l'utilisation des diverses techniques éducatives.
- **Texte** (voir discours, énoncé) : on appelle ici « texte » tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, que cette dernière soit écrite ou orale. C'est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. Il a un auteur et une structure l'organise comme un « tout de signification ».

Des documents d'accompagnement du programme sont disponibles sur <http://www.oasisfle.com>

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Education Nationale

Commission Nationale des Programmes

Français

3ème année secondaire

Document d'accompagnement du programme

Septembre 2006

SOMMAIRE

Préambule

1. Le cadre théorique

- 1.1. *La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative*
- 1.2. *Le cognitivisme*
- 1.3. *L'approche par les compétences*
- 1.4. **Les compétences transversales**

2. Les contenus

3. Les objets d'étude

- 3.1. *Le document historique*
- 3.2. *L'argumentation*
- 3.3. *La nouvelle fantastique*

4. Les techniques d'expression écrites et orales

- 4.1. *La synthèse de documents*
- 4.2. *Le compte rendu critique*
- 4.3. *La lettre de motivation*

Bibliographie

Préambule

Ce document est destiné aux professeurs du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre. Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

1. Le cadre théorique

1.1. *La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative*

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de 3^{ème} AS comme ses prédécesseurs (1^{ère} et 2^{ème} AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel

mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...) ;
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) ;
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

1.2. Le cognitivisme

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.
- Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

1.3. L'approche par les compétences

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat.

1.4. Les compétences transversales

Les énoncés de « compétences transversales » ne font référence à aucune discipline particulière, à aucun domaine particulier.

Ces compétences peuvent être :

a- cognitives, exemples :

- résoudre des situations problèmes,
- maîtriser des démarches,
- prendre et traiter de l'information,

b- de type méthodologique, exemples :

- savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire,
- savoir synthétiser l'information,
- savoir élaborer un plan,

c- socio-affectives, exemples :

- savoir écouter l'autre,
- savoir exposer son point de vue,
- être tolérant.

Une compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversale (exemple : le résumé).

2. Les contenus

Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base :

- de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif :
 - énonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par Je/Ici/Maintenant,
 - énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je /Ici/Maintenant (Ex : L'appel),
 - énonciation du récit, énonciation « non actuelle », Il / Passé simple (ou passé composé)/ Imparfait (Ex : la nouvelle et les récits historiques),
 - énonciation du discours scientifique qui présente les faits comme vrais (Présent atemporel),
- du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes,
- du croisement entre formes discursives et intentions communicatives,
- du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive,
- de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D ...),
- des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue.

Les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude.

Les techniques d'expression doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique. Il va sans dire que la prise de notes et le résumé sont des techniques récurrentes car elles servent de base aux autres techniques d'expression (compte rendu, synthèse de documents).

Le tableau synoptique montre la progression sur l'année. Il est toutefois à noter que le fait poétique ne fera pas l'objet d'un enseignement apprentissage ramassé (une période déterminée de l'année scolaire) mais d'un enseignement distribué (cf. programmes précédents) car il ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Outre la fonction esthétique de ce type de messages à laquelle il faudra sensibiliser les apprenants, d'autres

supports (chansons, dictons, images, B.D, calligrammes) peuvent servir à de nombreuses activités. (Voir tableau synoptique).

3. Les objets d'étude

3.1. Le document historique

De quelque manière qu'on la considère, l'histoire est le « cours humain des événements » constamment en train de « se produire », c'est-à-dire la « relation humaine » de ces événements qui exige d'être « remaniée », « réécrite », « revue », « remise à jour » et cela indéfiniment . **Comme nos souvenirs, l'histoire, en tant que telle, est tributaire d'un regard subjectif sur le passé humain.**

C'est pour empêcher le temps d'effacer les actions accomplies par les hommes que les premiers historiens « professionnels » ont soulevé des questions : qu'est ce qui est « mémorable » ? De quoi y a-t-il lieu de se souvenir ? De quel passé proche ou lointain, faut-il parler et pourquoi ? provoquant en nous d'autres questions comme : comment juger de la vérité du discours de l'historien, qui prétend nous présenter la réalité du passé ? Que veut-il et que peut-il nous montrer ou nous démontrer ?

Présenter et utiliser un document historique

Commenter un document, c'est utiliser ses connaissances afin de le comprendre et d'en voir l'intérêt d'un point de vue historique.

Quelle est sa valeur comme témoignage sur une société, un fait politique, un personnage ?

Il faut donc faire une double analyse critique, à la fois :

- interne pour juger de son objectivité,
- externe en la comparant à ce que l'on sait déjà sur le même événement ou la même période.

Il faut aussi juger de sa portée : que nous apporte-t-il de nouveau ou de différent par rapport à ce que l'on connaît déjà ?

Le travail est facilité par l'existence de tâches qui sont en rapport étroit avec le texte selon les trois phases suivantes :

1. Première phase : décomposition des éléments du texte (critique interne)

- Lecture attentive et réfléchie,
- Recherche des mots difficiles,
- Repérage des noms propres,
- Recherche des mots-clés (ceux qui paraissent importants)
- Identification des événements et des personnages,
- Résumé des idées essentielles de chaque partie ou paragraphe.

2. Deuxième phase : détermination du contexte (critique externe)

Il faut essayer de répondre à quelques questions qui permettent de mieux comprendre les raisons de la production du texte.

Quand ? Le texte est-il ou non contemporain des faits rapportés ? Quelle est la situation du moment ?

- Où ? De quel espace nous parle-t-il ?
- Qui est l'auteur ? Un témoin direct, indirect, anonyme, connu ?
- Quel est son niveau de responsabilité ?
- De qui parle-t-il ?

Est-il destiné à être diffusé à un large public ?

- o Juridique (loi, rapport, décret, constitution).
- o Politique (discours, interview, mémoires).
- o Articles de presse.
- o Affiche.
- o littéraire : roman historiques.
- o Manuels scolaires.
- o Archives nationales.

Est-il destiné à un usage personnel ou restreint ?

- o Journal intime.
- o Lettre.
- o Rapport.
- o Archives familiales.

Procédés discursifs employés dans le texte historique

Le récit historique n'est pas seulement une accumulation froide des faits, « l'historien », « auteur » intervient dans son récit pour souligner, expliquer, juger les faits rapportés en introduisant dans l'exposé des faits, un ordre, une logique et donne ainsi un sens à la chronologie historique, qui n'apparaît plus comme une succession de faits d'événements aléatoires mais comme l'enchaînement compréhensible de certaines causes et de certains effets.

Il est, par sa nature, rétrospectif. On y recourt aux temps coupés de la situation d'énonciation. « L'imparfait, le passé simple par exemple qui correspondent à la distance temporelle qui sépare le présent de l'écriture des événements relatés » (Michelet)

« Le choix du présent de narration actualise les événements rapportés et fait du lecteur le témoin d'une histoire en train de se construire ».

(C. Manceron)

Dans ce cas, l'emploi du futur historique permet d'anticiper sur les événements postérieurs à ceux qui sont rapportés au présent de narration.

Discours historique et argumentation

L'une des spécificités du discours historique est qu'il emprunte au « narrable » et à « l'argumentable ».

Ce qui se dit et s'écrit n'est jamais ni aléatoire ni « innocent ». Il faut donc envisager le texte historique non pas seulement dans sa visée informative à usage archivistique « traditionnel » mais aussi dans sa dimension pragmatique.

Le fait de considérer le texte historique comme une reconstitution « fidèle » du passé émaillée et illustrée de citations, images, cartes et archives d'époque de toute sorte sur lesquelles l'historien se fonde, **ne doit donc pas occulter le fait qu'il exprime aussi une vision de l'histoire ou de l'événement historique à laquelle l'historien invite le lecteur à adhérer.**

La nature des faits choisis, leur caractérisation et les commentaires que peut en faire l'auteur, les descriptions des personnages historiques et les jugements portés montrent que le texte historique ne relève pas du simple report de faits mais relève aussi du discours argumentatif (volonté de convaincre le lecteur d'une vision propre à l'auteur.)

Exploiter une carte historique

Une carte représente à une échelle réduite des territoires et des données qui s'y rapportent.

En histoire, la carte permet de localiser des événements, traduire visuellement des phénomènes qui se produisent sur des espaces différents en un temps donné.

Ainsi toute carte en histoire doit s'inscrire dans un plan limité par :

- le thème,
- l'espace,
- le temps.

La carte historique présente :

- des données qui sont regroupées dans la légende, classées selon ce que la carte veut montrer,
- des symboles pour présenter les données, les cartographes utilisent un langage de signes représentant des localisations (points, cercles, traits, flèches) de hiérarchiser (couleurs proches, opposées, dégradées),
- un commentaire : à partir de la carte l'auteur organise un commentaire suivant l'ordre choisi par la légende pour ordonner les données (civilisations, échanges, ruptures).

3.2. L'argumentation

L'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire portera sur la mise en évidence des stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir (l'exhortation), ainsi que celle des textes polémiques (le débat d'idées). On y approfondira l'étude de l'organisation du type exhortatif. On y verra les éléments inhérents à la rhétorique de l'appel ainsi que les figures de styles de la réfutation dans le cadre de l'étude du type polémique.

Structure et rhétorique de l'appel

Dans un texte exhortatif l'émetteur lance un appel à des destinataires pour les pousser à agir.

C'est un type de texte qui contient, en général :

- une partie expositive contenant un constat négatif ou insatisfaisant ;
- une partie argumentative contenant l'idée de la nécessité d'un changement avec des indications sur l'action à entreprendre ;
- l'appel proprement dit qui sera la partie exhortative.

Ce type d'argumentation privilégie, en général, une énonciation qui évite la neutralité de l'expression. On y pratique l'injonction qui interpelle le lecteur et sollicite de sa part action et réaction et on y utilise un style oratoire, destiné à mieux convaincre.

Ce style s'appuie sur :

l'anaphore, répétition à intervalles réguliers d'un terme ou d'une expression qui provoque un leitmotiv sémantique ou sonore pour attirer l'attention sur une idée essentielle ;

la période, phrase très longue qui vise à montrer et démontrer la force de conviction de l'auteur/locuteur ;

l'antithèse, rapprochement de termes de sens opposés indiquant une tonalité polémique à travers, souvent, deux champs lexicaux opposés pour valoriser une thèse et discréditer l'autre pour renforçant l'argumentation grâce à l'effet de contraste.

Les figures de style :

la métaphore, véritable outil de persuasion qui transfère l'énoncé abstrait dans un registre imagé et accepté du lecteur, en rapprochant des faits qui ne résistent pas forcément à l'analyse ;

l'exemple, fragment de récit dans un discours abstrait qui aide à la compréhension en fournissant une mise en scène de l'idée pouvant avoir valeur de preuve et servant à illustrer l'idée ;

le récit, séquence narrative au service de l'argumentation qui prête à l'argument une crédibilité supplémentaire.

S'adapter à l'autre :

Le souci d'agir sur le destinataire est encore plus évident dans le discours argumentatif à visée exhortative. On doit déterminer sa « cible » et adapter son langage en fonction de celle-ci. Lorsque l'on n'adapte son propos au destinataire et à ses attentes que pour mieux le manipuler, ceci relève de la tromperie

Dans certains discours argumentatifs, l'auteur commence par une entrée en matière brève et percutante (l'exorde) qui sert à capter l'attention du destinataire et à lui inspirer de la sympathie. Souvent ce type de texte se conclut par un résumé des principaux arguments et un appel aux sentiments (péroraison).

La fonction polémique du texte argumentatif

Tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire.

Si le texte ne s'adresse pas directement à l'adversaire lui-même, il vise à discréditer cet adversaire.

Si le texte est directement adressé à l'adversaire, il vise à réduire l'autre au silence, sans chercher à le convaincre. On peut donc dire qu'il y a là deux fonctions dominantes :

La fonction persuasive (l'appel) où l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager ses vues en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou à sa raison (convaincre).

La fonction polémique (le débat d'idées) où l'objectif est de ridiculiser les parties avec lesquelles on est en désaccord.

Structure et système d'énonciation

- Prendre position ou s'impliquer dans son discours

L'une des constantes de l'argumentation est la conviction de l'auteur qui revendique la paternité de ses idées notamment à travers :

- Le système d'énonciation

On recourt fréquemment à la première personne, indice de la présence du locuteur dans les propos tenus. Du fait de cette présence marquée on peut dire que le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur par opposition au texte narratif qui est à l'initiative du narrateur.

Ainsi le locuteur peut se manifester (1^{ère} personne et présence des marques de jugement, verbes d'opinion) ou ne pas se manifester (objectivité apparente du texte informatif/explicatif, utilisation de la 3^{ème} personne et des phrases déclaratives) pour masquer l'intention de convaincre. Le présent atemporel

est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.

- Le choix du lexique

La modalisation est un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer.

En argumentant l'auteur use de termes et expressions qui affirment sa certitude d'être dans le vrai et qui traduisent son assurance et sa confiance dans ses idées comme « évidemment », « il est certain que », « assurément », « sans aucun doute », « indubitablement », « toujours » et « jamais » etc. Cette conviction se lit aussi à travers l'emploi de verbes d'obligation.

Les stratégies argumentatives

Le texte argumentatif s'élabore en un aller-retour entre idées abstraites et exemples concrets.

La clarté de l'exposition, la progression logique des énoncés de l'ouverture à la conclusion, sont des éléments participant d'une bonne stratégie argumentative.

La construction de l'argumentation obéit à des règles, les unes relevant de la rhétorique ou de « l'art de persuader » les autres de la logique.

a- Les formes relevant de la rhétorique

- Le dilemme : on enferme la thèse dans un choix impossible.

- L'ironie : on feint d'adopter l'opinion de l'autre pour mieux la détruire en la ridiculisant. C'est l'un des moyens de la polémique et il vise à déprécier l'adversaire, sous couvert de son éloge. On y sollicite la connivence du lecteur/auditeur par le biais de la raillerie.

-L' argument de mauvaise foi : il se sert de la propre personnalité de l'adversaire pour réfuter ses idées.

-L'argument d'autorité qui est une affirmation présentée comme incontestable non pas nécessairement parce qu'elle est vraie, mais parce qu'elle émane d'une personnalité qui fait autorité dans le domaine en question. C'est également un moyen de faire pression sur le contradicteur.

- La concession : on commence par accorder du crédit au raisonnement avancé par la partie adverse, pour mieux défendre ensuite ses propres arguments comme « il est possible que ...mais » ;

b- Les formes relevant de la logique

-Le raisonnement inductif permet d'énoncer une vérité générale induite à partir de l'observation d'un fait particulier, dans ce sens il est abusif.

Le raisonnement inductif est cependant très utilisé pour sa force de persuasion car il présente ce fait particulier comme une preuve.

Exemple : Arsène Lupin est un cambrioleur

Mais c'est aussi un gentleman

Donc, les cambrioleurs sont des gentlemen.

-Le raisonnement par analogie où l'on met les faits dont on parle en parallèle avec d'autres faits connus. on peut considérer ce type de raisonnement comme voisin de l'induction car il repose sur l'assertion selon laquelle telle ou telle chose doit être vraie parce qu'elle est semblable à telle autre chose reconnue comme vraie. Ce qui dans les faits ne fournit jamais de preuve au sens strict, seulement une probabilité (comparaison n'est pas raison)

-Le raisonnement déductif où l'on part d'une idée générale pour justifier une conclusion particulière. Cette démarche s'appuie sur des postulats qui ne sont pas à démontrer pour déduire des conséquences. Dans ce type de construction chaque affirmation doit amener nécessairement à la suivante. On l'appelle aussi « syllogisme nécessaire », qui part d'une vérité générale appelée majeure pour en déduire une vérité particulière : la conclusion, grâce à une vérité intermédiaire appelée mineure. Ce type de raisonnement se rencontre essentiellement dans les textes scientifiques ou philosophiques.

« Le syllogisme probable » ou enthymème est le mode de déduction que l'on retrouve dans les textes argumentatifs littéraires ; il part non pas de vérités prouvées mais d'affirmations probables pour obtenir l'adhésion, ce qui donne à la thèse défendue une aura d'objectivité.

- Le sophisme est une forme de syllogisme qui semble logique en apparence, mais qui est en fait trompeur car il repose sur une affirmation erronée, par exemple : -Les animaux sont carnivores,

- la vache est un animal,

- donc la vache est carnivore.

Il peut reposer sur les différents sens d'un mot. On arrive ainsi à démontrer une chose et son contraire, par exemple :

-Tous les hommes sont mes frères,

-on ne trahit jamais un frère,

-donc je ne peux trahir personne.

Le sophisme est utilisé quand on veut manipuler l'autre en l'induisant en erreur.

3.3. La nouvelle fantastique

Dans un esprit de continuité, on propose en 3^{ème} AS la nouvelle fantastique, le fantastique étant considéré comme un genre littéraire qui repose sur **l'hésitation** d'un personnage confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit faire intervenir le surnaturel (ou une cause irrationnelle) pour l'expliquer. « *J'en vins presque à croire* » : voilà la formule qui résume l'esprit du fantastique. *La foi absolue comme l'incrédulité totale nous mèneraient hors du fantastique : c'est l'hésitation qui lui donne vie.* » (Tzevetan Todorov, Introduction à la littérature fantastique.).

Quels sont les aspects de la nouvelle qu'il faudra étudier en 3^{ème} AS ? Cette année, on s'attachera aux aspects suivants :

- la structure complexe en distinguant le récit cadre des récits encadrés,
- les indices et les informants,
- le rapport temps de l'histoire / temps de la narration pour cerner le rythme du récit.

a. La structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s)

Il faut, cette année, choisir des nouvelles à structure complexe avec des récits qui s'emboîtent l'un dans l'autre de manière à avoir un récit cadre et un ou des récits encadrés dans une même nouvelle.

Le récit cadre présente les personnages et les circonstances ainsi que le narrateur qui prendra en charge la suite de l'histoire (voir exemple 1 et 2). Il permet aussi « *d'amorcer la tension dramatique et d'opérer des anticipations.* » (Franck Evrard, La nouvelle, Seuil, 1997, p 43.).

Le narrateur peut demeurer le même dans le récit cadre et dans le(s) récit(s) encadré(s) (voir exemple 1). Il peut aussi y avoir multiplicité des voix narratives (voir exemple 2) quand « *le narrateur premier (N1) dispose le cadre du récit avant de déléguer sa parole à un narrateur second (N2) qui assume la responsabilité de raconter l'histoire.* » (Evrard F., p 42.). Cela « *préserve le caractère oral du récit et la communication de groupe en s'inscrivant dans la tradition du conte.* ». (Evrard F., p 42.).

Exemple 1 :

« *Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire enfin ce qui m'est arrivé ! Mais le pourrai-je ? L'oserai-je ? Cela est bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou ! (...)*

Je suis aujourd'hui dans une maison de santé ; mais j'y suis entré volontairement, par prudence, par peur ! Un seul être connaît mon histoire. Le médecin d'ici. Je vais l'écrire. Je ne sais pas trop pourquoi ? Pour m'en débarrasser, car je la sens en moi comme un intolérable cauchemar.

La voici :

« J'ai toujours été un solitaire, un rêveur, une sorte de philosophe isolé, bienveillant, content de peu,..... »

Le début de la nouvelle « *Qui sait ?* » de Maupassant

Dans ce cas, le récit cadre est pris en charge par un narrateur qui s'avère être le même que celui qui s'apprête à raconter la nouvelle histoire. Le récit encadré commence à partir de *« J'ai toujours été un solitaire, un rêveur, une sorte de philosophe isolé, bienveillant, content de peu,..... »*

Exemple 2 :

« On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction, qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien. (...)

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout. (...). Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, (...). Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence :

« C'est affreux. Cela touche au surnaturel. On ne saura jamais rien. »

Le magistrat se tourna vers elle :

« Oui, Madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot surnaturel que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semble se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir. »

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'une : « Oh ! Dites-nous cela. »

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit : « (...) dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances préparatoires qui m'ont ému. Enfin, voici les faits :

J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio,..... »

Le début de la nouvelle « *La main* » de Maupassant.

Dans ce deuxième cas, le récit cadre est pris en charge par un narrateur (c'est un personnage présent dans le groupe qui faisait cercle autour de M. Bermutier). Et c'est le juge d'instruction M. Bermutier qui racontera ensuite une histoire « fantastique » qu'il a lui-même vécue. On peut aussi souligner les effets produits par le conteur qui sont mis en évidence dans le récit cadre et qui installe une atmosphère idéale pour ce genre de récit : peur, incompréhension des faits, doute, etc.

Quant au récit encadré, il commence à partir de *« J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio,..... »*.

b. Les indices et les informants :

Dans *Introduction à l'analyse structurale des récits*, R. Barthes distingue deux grandes classes d'unités narratives : **les fonctions** et **les indices**.

- **Les fonctions** (abordées en 2 AS) sont la catégorie du *faire*, elles font avancer le récit. Elles se subdivisent en deux sous classes d'unités narratives : les noyaux et les catalyses.

- Les noyaux (ou fonctions cardinales) constituent de véritables charnières du récit. Les actions auxquelles ils se réfèrent, ouvrent une alternative conséquente pour la suite de l'histoire. Ce sont tous les points du récit qui auraient pu faire bifurquer l'histoire. « Les noyaux sont les moments de risque du récit » dans ce sens toutes les parties du récit sont consécutives (elles se suivent immédiatement dans le temps) et conséquentes (elles résultent du fait antérieur). Les noyaux forment des ensembles finis, régis par une logique.
- Les catalyses n'ont pas la même importance, elles sont uniquement consécutives, on y décrit ce qui sépare deux moments de l'histoire. Ce sont des expansions qui peuvent être en théorie illimitée, par rapport aux noyaux.

Ce qui fait dire que les noyaux ont à voir avec l'histoire racontée (les événements) et les catalyses avec la narration (la manière dont l'histoire est racontée).

- **Les indices** sont la catégorie de « l'être », ils se répartissent en deux sous-classes les informants et les indices :

- les informants « apportent une connaissance toute faite » ; ils servent à identifier, à situer dans le temps et dans l'espace. Ce sont « des données pures immédiatement signifiantes. »
- les indices renvoient à un caractère, un sentiment, une atmosphère. Ils « appellent une activité de déchiffrement » car ils comportent des signifiés implicites (Le nom donné à un personnage est-il un indice annonçant ce qui va se passer ? ex : le personnage « Meursault » (Mort/ soleil) dans de A. Camus)

« Les catalyses, les indices et les informants sont des expansions du récit.

Les catalyses sont des expansions par rapport aux noyaux ; les indices et les informants par rapport aux noyaux et aux catalyses. » (Ch. Achour, S. Rezzoug, *Convergences critiques*, OPU, 1990).

c. Le rapport temps de l'histoire / temps de la narration :

Pour connaître le rythme du récit, on compare la durée de l'histoire (qui est une série d'événements qui se déroulent avec des personnages, dans un lieu et un temps donnés) et la durée de la narration (action et manière de raconter l'histoire).

Le rythme du récit varie donc selon le rapport histoire et narration. Le narrateur peut accélérer ou ralentir les actions de l'histoire et cela, selon les cas suivants :

- **La scène** : [le temps de la narration (TN) = le temps de l'histoire (TH)]
Dans ce cas, il existe une équivalence entre le temps de la narration et le temps de l'histoire. Le narrateur donne l'impression de raconter l'action en temps réel (ex : les dialogues).

Exemple :

« Je vois un type assis sur les grosses pierres au bord du torrent, Je crois d'abord qu'il pêche. Vu l'heure, ce serait étonnant. En m'approchant je remarque qu'il tient une guitare entre ses jambes.

Je lui dis : « Qu'est-ce que tu fais ? »

Il lève la tête ; il a un vilain regard. Au bout d'un petit moment il répond : « J'arrange ça, tu vois. » Il taille une clavette avec un couteau. C'est un jeune homme. Il ne me plait pas. Mais je regarde ses mains habiles et je reste là. »

J. GIONO, *Les Grands Chemins*, Gallimard.

- **Le sommaire** : [le temps de la narration (TN) < le temps de l'histoire (TH)]
Le narrateur rapporte toute un période en quelques lignes du texte. Le rythme du récit s'accélère.

Exemple :

« Nous glissons sur dix années de progrès et de bonheur, de 1800 à 1810 ; Fabrice passa les premières au château de Grianta, donnant et recevant force coups de poing au milieu des petits paysans du village, et n'apprenant rien, pas même à lire. Plus tard, on l'envoya au collège à Milan. »

STENDHAL, *La Chartreuse de Parme*.

- **Le ralenti** : [le temps de la narration (TN) > le temps de l'histoire (TH)]
Dans ce cas, la narration développe longuement un événement qui ne prend que quelques secondes dans l'histoire.

Exemple :

« M. venait d'être atteinte d'une subite rafale dont elle n'était pas la cible. Sa plaie était bien réelle. (...) »

Une lenteur infinie s'empara des gestes de M., ses sensations faiblissaient. Seul le désir pressant d'arriver en vue du pont la lancinait encore. Elle résista à l'écroulement. (...) »

M. épouse ses mouvements, se retourne, se courbe, pivote lentement très lentement comme au cinéma durant ces séquences au ralenti elle s'abandonne à l'attraction du sol à la pesante chute jusqu'à atteindre graduellement le trottoir où elle se retrouve couchée dans la posture du fœtus. »

Andrée CHEDID, *L'artiste et autres nouvelles*.

- **La pause** : [le temps de l'histoire (TH) = 0]
Le narrateur suspend pour un temps le fil de l'histoire pour par exemple une description qui n'a pas d'incidence sur la suite du récit.

- **L'ellipse** : [le temps de la narration (TN) = 0]
Le narrateur passe sous silence une période de l'histoire.

Exemple :

« Dans une fente, un livre : j'en vois le dos, je m'écorche les ongles à essayer de le tirer. Enfin, avec l'aide de la règle, en cassant un pupitre, j'y arrive ; je tiens le volume et je regarde le titre : « ROBINSON CRUSOE ».

Il est nuit.

Je m'en aperçois tout d'un coup. **Combien y a-t-il de temps que je suis dans ce livre ?**

Jules VALLES, *L'Enfant*.

Rappel

L'ordre des actions

Le narrateur peut raconter les actions dans un ordre chronologique ou les agencer dans un ordre différent en utilisant :

- Le retour en arrière : la narration peut ne pas reproduire l'ordre de l'histoire. Elle peut abandonner la trame du récit pour effectuer des retours en arrière (analepses, plus communément appelées par l'anglicisme « flash back »). Cela permet d'introduire une explication, de relancer l'intérêt du lecteur.
- L'anticipation : l'histoire relate des faits supposés de l'avenir (prolepses). Cela entretient le suspense et mène le récit vers le dénouement.

NB : Il va sans dire que la terminologie employée dans le document d'accompagnement (ex : analepses, prolepses etc.) est spécifique et ne concerne que les enseignants. Elle ne doit en aucun cas être utilisée avec des élèves en classe.

La nouvelle fantastique : Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Critères	Indicateurs
Volume de la production	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 25 et 30 lignes.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Choix du cadre spatio-temporel. • Présence d'un champ lexical relatif à la peur et à l'angoisse. • Narration à la première personne. • Présence de passages descriptifs. • Mise en relation de la description avec les événements racontés (créer l'effet du doute et de la peur).
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la structure complexe : récit cadre, récit encadré. • Variation des rythmes du récit. • Emploi pertinent des temps (premier et arrière plan). • Présence d'une clause (phrase qui clôt le récit et qui provoque une réflexion chez le lecteur).
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi correct des temps (concordance des temps). • Présence des outils de la caractérisation. • Emploi des verbes au service de l'hésitation et du doute tels que (sembler, croire, paraître, supposer,...)

NB : Par rapport à l'organisation, l'indicateur « Variation des rythmes du récit » peut être considéré par l'enseignant comme un élément de différenciation pour les apprenants d'un meilleur niveau.

4. Les techniques d'expression écrites et orales

4.1. La synthèse de documents

Régulièrement et machinalement nous faisons des synthèses car notre vie quotidienne nous appelle à le faire. Dans la vie scolaire, il est nécessaire d'en acquérir la technique.

Qu'est-ce qu'une « synthèse de documents » ?

C'est un exercice oral ou écrit qui se rapproche des techniques du compte rendu et du résumé (cf. document d'accompagnement 2 AS), et en respecte les exigences ; mais cet exercice se base sur plusieurs documents en même temps. Il se propose d'en trouver les grandes lignes, d'en confirmer les points de vue, d'en tirer les convergences et les divergences pour construire un texte unique mais organisé (1/3 environ de la longueur d'ensemble).

Quels sont les matériaux de la synthèse ?

Les matériaux de base du dossier de synthèse sont de natures différentes : des extraits de journaux, des textes littéraires, des textes argumentatifs, des textes de vulgarisation scientifique, des documents visuels : schémas, graphiques et tableaux, images artistiques, images publicitaires, images humoristiques...

Comment faire une synthèse de documents ?

La synthèse de documents se présente comme une dissertation (introduction, développement, conclusion), mais elle se distingue de cette dernière par le fait que l'apprenant doit fournir les idées alors que, dans une synthèse de documents, il les emprunte aux textes documentaires du dossier.

Comme pour le résumé, il faut :

- lire de façon active les documents un par un,
- dégager le plan de chacun d'eux, les idées essentielles et les mots de liaison de chacun etc. (conseil pratique : en même temps que l'on travaille sur les documents en utilisant son propre codage : couleurs, cercles, numérotation..., on reporte le plan d'ensemble et les notes que l'on prend sur une feuille annexe divisée en autant de cases que l'on a de documents à travailler).

Cette lecture dynamique met en place des connexions, des oppositions et permet de faire un tri autour duquel apparaissent :

- l'essentiel qui sera la charpente de la synthèse,
- le secondaire qui étoffera cette charpente,
- l'incertain dont l'utilisation ne sera décidée qu'à la fin de l'étude, et l'inutile.

Ainsi, la logique du texte de synthèse à produire et l'organisation de la rédaction sont déjà apparentes.

Comment rédiger la synthèse ?

- Respect d'un plan équilibré :
 - une introduction pour présenter les documents (en signalant leur origine, leur nature, leurs auteurs),
 - un développement qui obéit aux règles de cette technique d'expression et comporte des parties équilibrées, des sous parties, des transitions bien marquées, qui obéit aussi à la cohésion interne, et qui utilise une approche comparative,
 - une conclusion concise mais **objective**, car elle doit être issue des documents synthétisés et non de son avis personnel.
- Reformulation personnelle des idées.
- Non utilisation de la première personne.

En résumé, les caractéristiques sont : concision, ordre et objectivité.

Grille d'évaluation d'une synthèse de documents

Critères	Indicateurs
Volume de la production	<ul style="list-style-type: none"> • 1/3 environ de l'ensemble des documents.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Séparation introduction /corps du texte (de la synthèse). • Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan. • Sélection des informations essentielles. • Précision de la référence pour chaque grande idée. • Rédaction à la 3^{ème} personne. • Rédaction avec objectivité. • Concision.

Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un plan personnel et cohérent. • Plan visible de prime abord. • Soulignage des titres. • Parties équilibrées.
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en évidence des transitions. • Emploi des termes génériques. • Suppression des redondances. • Effort de formulation personnelle. • Usage d'une ponctuation adéquate.

4.2. Le compte rendu critique

Le compte rendu critique permet de dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrage : son contenu, son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra au lecteur de situer le texte dans une perspective plus vaste.

Du compte rendu objectif au compte rendu critique

Rendre compte objectivement c'est rapporter, le plus fidèlement possible ce dont il est question dans un texte. Globalement, vous devez informer votre lecteur sur la nature de l'ouvrage (référence, livre spécialisé, thèse, analyse...), des grandes idées qui structurent l'argumentation; vous en dégagez le sens général en insistant sur les temps forts et significatifs, tant au niveau du contenu que de la démarche méthodologique poursuivie par l'auteur.

Le compte rendu critique inclut les réactions et opinions du destinataire à l'égard du message. Il intègre une dimension commentative prenant en charge l'effet produit par l'événement ou les faits rapportés. Le compte rendu attendu de l'apprenant en 3^{ème} AS devra impérativement intégrer une partie commentative. Ainsi le compte rendu de textes et documents historiques ou de textes polémiques sera forcément « orienté », car ne retenant des faits à retranscrire que ceux qui sembleront les plus importants et les plus significatifs et introduisant des commentaires pouvant expliquer ou justifier ces choix .

Du résumé au compte rendu critique

L'approche méthodologique des deux techniques est identique. Cela a déjà été présenté dans le document d'accompagnement des programmes de 2^{ème} AS. En 3^{ème} AS il s'agira d'intégrer à ce qui a déjà été vu la dimension

commentative et critique et donc aider l'apprenant à affiner sa maîtrise en ce qui concerne cette nouvelle technique qu'est le compte-rendu critique.

Dans ce type de compte rendu, on ne se contente plus de décrire, on juge. Il est cependant nécessaire d'amener les apprenants à distinguer les jugements personnels subjectifs qui ne concernent que la personne elle-même (et qui ont alors une valeur, une portée limitée), des autres jugements qui peuvent être partagés par de nombreuses personnes. Le jugement est exprimé de façon personnelle mais il est toujours étayé par des arguments solides.

Le compte rendu critique est formé de deux parties : le résumé et la critique.

- Il évalue le fond (les idées) et/ou la forme (la façon dont les idées sont présentées).
- Il offre une étude du contexte de l'œuvre d'origine.
- Il est formé de quelques extraits ou exemples afin d'appuyer les jugements apportés.

L'appréciation critique

L'appréciation critique porte sur deux aspects : sur la valeur du texte lui-même (critique interne) et sur la place qu'occupe ce texte dans le contexte plus large d'un champ de connaissance (critique externe).

1. La critique interne permet de juger de la pertinence du propos, de la logique de l'argumentation et de la crédibilité des conclusions.
2. La critique externe permet de mettre en perspective les idées du texte par rapport à une réalité plus vaste : l'idéologie véhiculée par le texte, le contexte historique de sa production, les intentions de l'auteur...

La rédaction d'un compte rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un texte historique

- Observer le texte et le contexte (titre sous titres source documents annexes etc.), pour en déterminer la nature argumentative, explicative, informative, etc. ; remarquer les premières phrases des paragraphes, car elles peuvent donner des indices par rapport au contenu de ces paragraphes.
- Répondre aux questions suivantes pour vérifier ses connaissances sur le texte d'origine : Par qui le texte a-t-il été écrit? Pour qui a-t-il été écrit? Sur quoi porte-t-il? Comment a-t-il été écrit?
- Se poser les questions suivantes :
 - de quel type de texte s'agit-il ?
 - quel est le thème traité ?

- sur quoi l'auteur insiste-il ?
- Déterminer la structuration du texte et son organisation, logique, chronologique, énumérative, pour en déterminer la progression.
- Remarquer les titres et les sous-titres.
- Prendre des notes à partir du texte, noter les mots et idées suggérés par les champs lexicaux, les anaphoriques, le sémantisme des articulateurs logiques et souligner les mots clés (qui devront être inclus dans le résumé).
- Résumer les paragraphes en quelques mots.
- Rédiger le compte rendu.

Pour le compte rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un document historique à titre d'exemple.

- Déterminer la démarche de l'auteur : de quelle façon a-t-il décidé de construire son texte (ordre chronologique, réfutation d'une thèse adverse, etc.) et quel ton a-t-il utilisé (informatif, interrogatif, etc.)?
- Faire le plan du texte : faire ressortir la logique du texte, les idées principales et secondaires.
- Rassembler toutes les idées secondaires et déterminer leur rapport à l'idée principale (exemple, argument, illustration, citation, etc.)
- Regrouper les idées semblables pour éviter les répétitions. (Rappel : le compte rendu n'a pas besoin de suivre l'ordre des idées de l'œuvre d'origine.)
- Composer une introduction qui présente l'œuvre
 - Nom de l'auteur.
 - Renseignements biographiques sur l'auteur (si la longueur du compte rendu le permet et si les renseignements sont pertinents).
 - En histoire on peut parler d'une perspective historiographique, à savoir : une appréciation critique basée sur le moment où le texte a été produit ou encore, sur l'origine de son auteur (appartenance à une école de pensée ou à une culture précise).
 - Informations bibliographiques de l'œuvre.

- Genre d'œuvre (film, texte informatif ou argumentatif, roman, etc.).
 - Idée ou intrigue principale.
- Reformuler les informations et les idées dans son propre style.
 - Agencer toutes les parties pour qu'elles forment un tout cohérent, logique et suivi.

Le compte rendu critique d'une nouvelle

- Il fait ressortir l'intrigue principale de l'œuvre.
- Il développe les personnages principaux (leurs rôles, leurs liens avec les autres, leurs caractéristiques).
- Il évite de développer les personnages secondaires.
- Il discute des thèmes abordés dans l'œuvre (exemple les thèmes du temps qui passe, de la vieillesse et du destin dans la nouvelle « le K », de Buzzati ; et les thèmes de la folie, de la solitude et de la mort dans les nouvelles de Maupassant). Des symboles se rattachant à ces thèmes, illustrés par les êtres, les objets ou faits qui par leur forme ou leur nature, évoquent spontanément (dans une société ou une civilisation donnée), quelque chose d'abstrait ou d'absent. Exemple : la colombe et le rameau d'olivier symboles de la paix.
- Il peut se présenter sous la forme d'une fiche de lecture additionnée de critiques et d'appréciations personnelles.

Grille d'évaluation du compte rendu d'une nouvelle

Critères	Indicateurs
Sur le plan du fond	Est-ce que l'idée principale est mise en valeur ?
	Est-ce que les idées secondaires sont présentées en fonction de leur rapport à l'idée principale ?
	Est-ce que l'introduction du compte rendu présente l'œuvre et l'auteur?
	Est-ce que la démarche de l'auteur est bien présentée ?
	Est-ce que le compte rendu critique comporte deux parties : un résumé et une critique ?
	Est-ce que le compte rendu d'une nouvelle fait ressortir l'intrigue principale, développe les personnages principaux et discute des thèmes et des symboles ?
Sur le plan de la forme	Est-ce que le compte rendu est écrit à la troisième personne ?
	Est-ce que le compte rendu critique évite les formulations du genre « J'ai aimé » ?
	Est-ce que le compte rendu critique présente des jugements qui sont appuyés par des exemples et/ou des extraits ?
	Est-ce que le compte rendu a un nombre limité de citations? (il faut se rappeler que le compte rendu est avant tout un travail de résumé).
	Est-ce que les citations du compte rendu sont placées entre guillemets avec la référence appropriée ?

4.3. La lettre de motivation

La 3^{ème} AS parachevant le cycle secondaire, l'apprenant a besoin d'apprendre à rédiger des lettres de motivation pour s'inscrire dans un institut ou une université ou tout simplement pour accéder à la vie professionnelle.

La lettre de motivation a pour fonction de faire parvenir des informations à une personne ou à un service pour formuler une demande. Contrairement au CV (Cf. 2^{ème} AS) qui donne des indications sur le profil professionnel de son propriétaire, la lettre de motivation dévoile les atouts qu'il juge les plus amènes de faire accepter sa démarche.

Règles à respecter pour une lettre de motivation

- L'enveloppe : l'adresse du destinataire doit figurer dans la moitié inférieure. Une fois la lettre pliée, sa pliure doit être placée au fond de l'enveloppe pour éviter que le message ne se déchire au moment de l'ouverture de l'enveloppe.

- La lettre :

- L'entête : il doit permettre d'identifier l'expéditeur, la date et le lieu de l'envoi.
- La formule d'appel : la lettre débute, par politesse, par l'appellation du destinataire (Monsieur, Madame, Monsieur le recteur, Madame la directrice,...).
- Le corps de la lettre :
 - La formule introductive : elle sert à introduire des informations objectives, ou une demande, on peut employer les formules suivantes : j'ai l'honneur de, je vous prie de bien vouloir, je vous serais obligé(e) de bien vouloir...
 - Des paragraphes bien distincts présentent des idées claires. Le premier indique précisément l'objet de la lettre.
 - La formule de politesse finale suivie de la signature de l'expéditeur terminent la lettre. La formule de politesse est le meilleur moyen de conclure pour prolonger l'impression favorable que devra laisser la lecture de la lettre. Elle comprend un ou plusieurs verbes (ex : veuillez agréer, je vous prie de croire) ; une apostrophe (Monsieur, cher Monsieur) qui n'est autre que la répétition de la formule d'appel ; un groupe complément d'objet (ex : mes salutations distinguées ; mes respectueuses salutations ; mes sentiments respectueux et dévoués.

Particularités de la lettre de motivation

Devant servir de base à des analyses et à des sélections, la lettre de motivation doit être manuscrite et bien présentée (papier blanc 21/29 non ligné, encre bleue).

Si l'apprenant postule pour un emploi ou pour des études, sa lettre (accompagnée ou non d'un CV) devra clairement mentionner son âge et s'appuyer tout particulièrement sur les compétences et qualités qui lui permettront d'être sélectionné. Il devra donc avant rédaction :

- se renseigner sur l'établissement visé, et prouver qu'il souhaite y étudier ou y travailler pour des raisons précises et positives (par exemple : il estime ses traditions, ses méthodes, ses productions, ses œuvres, etc.) ;

- expliquer qu'il est la personne parfaitement adaptée au poste de travail ou aux études.

- en affichant ses raisons et ses objectifs,
- en mettant en valeur les aspects intéressants du poste brigué,
- en développant son CV et en soulignant les points positifs de son passé, de son niveau d'instruction et de culture, de son efficacité passée comme gage de son efficacité future, de son dynamisme et de son esprit d'équipe.

- Terminer sa demande par une formule du style : « Dans cette attente, veuillez croire en l'expression des mes sentiments distingués (ou de ma considération distinguée) ».

Exemple d'une lettre de motivation

Biskra, le 11 septembre 2006

BELGACEM Latifa
Adresse : 15 Rue de la Liberté, Biskra
Email : belgacemlatifa@yahoo.fr

A

Monsieur le Gérant de la librairie « Ibn Rochd »
39 Bd des Martyrs, Biskra.

Objet : Réponse à l'annonce parue le 05/09/2006
Référence : 834864M

Monsieur,

C'est avec intérêt que j'ai relevé votre annonce parue aujourd'hui dans divers quotidiens pour un poste de vendeuse dans votre librairie. Je viens donc, par la présente, vous demander de bien vouloir étudier ma candidature.

Ayant acquis une certaine expérience professionnelle dans divers secteurs d'activités économiques, j'ai pu développer mon sens de l'organisation. J'ai eu, ces deux dernières années, l'opportunité à Constantine de travailler en qualité de vendeuse- conseillère-caissière dans une librairie/papeterie/presse qui attire une large clientèle. *Dynamique, motivée et ponctuelle*, j'ai assumé, souvent seule, la bonne marche de cet établissement. Ce poste me permettrait de m'impliquer pleinement dans un domaine que j'ai pu appréhender et exercer avec efficacité. En effet, je suis capable d'établir des réassorts et bons de commande de livres et autres ouvrages ; de dresser l'inventaire annuel sous forme de tableau en utilisant l'outil informatique.

Disponible, j'aimerais poursuivre cette description de vive voix et répondre à vos éventuelles questions.

Je vous prie de croire, Monsieur, à l'assurance de mes salutations distinguées.

Signature.

Bibliographie

- L'énonciation, Catherine KERBRAT- ORECCHIONI. Ed. Armand- Collin, Paris 1999.
- Pragmatique du discours, Anne REBOUL, Jacques MOESCHLER. Ed. Armand- Collin, Paris 1998.
- Pour enseigner la grammaire, Roberte TOMASSONE. Ed. Delagrave, Paris 2002.
- Pour enseigner la grammaire II : Textes et Pratiques, Roberte TOMASSONE, Geneviève PETIOT, Ed. Delagrave, Paris 2002.
- Linguistique textuelle et enseignement du français, LAL, Credif, Ed Hatier.
- Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, D. MAINGUENEAU. Hachette université
- L'école et l'évaluation, Xavier ROEGIERS. PED, Ed de Boeck.
- Sémiotique narrative et textuelle, Larousse Université.
- Savoir rédiger. Livre de bord, Yann LE LAX. Ed Larousse, Paris 1997
- D'hier et d'aujourd'hui, la linguistique générale des langues étrangères, R. GALISSON, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International
- Dictionnaire de didactique. D. COSTE et R. GALISSON.
- Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Sophie MOIRAND. Ed, CLE International 1979
- Expression communication, H. LEFEVRE 2^{ème} guide pratique Vuibert.
- Techniques d'expression écrite, Tome 1, Denis BARIL et Jean GUILLET. Ed Sirey 1988.
- Rédiger un compte-rendu, une synthèse, Claire Charnet, Jacqueline Robin-Nipi, ed Hachette.
- Le résumé, le compte-rendu, la synthèse, Ghislaine Cotentin-Rey, CLE international.
- Le Compte rendue de lecture. Géray, Christine Paris : Hatier, 1977.
- Guide du savoir-écrire. Simard, Jean Paul. Québec : Les éditions de l'homme, 1998.

D'autres documents d'accompagnement sont disponibles sur <http://www.oasisfle.com>