



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D. »
En langue française
Option : didactique de la littérature et de la langue française

**La didactique du texte littéraire : manuel scolaire de la
2^e année moyenne**

Présentée et soutenue publiquement par :
TALBI Sidi Mohamed

Devant l'honorable jury composé de :

-Mme. HAMIDOU-BOUAYED Nabila	Professeur	Université d'Oran 2	Président
-Mme. BENMOSTEFA-HARIG Fatima Zohra	MCA	Université d'Oran 2	Rapporteur
-M. TOUATI Mohammed	Professeur	Université d'Oran 2	Co-rapporteur
-Mme. ACHAB Djamilia	MCA	ENS d'Oran	Examineur
-M. KHELLADI Sid-Ahmed	MCA	Université D'Adrar	Examineur

Année universitaire : 2020 / 2021



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D. »
En langue française
Option : didactique de la littérature et de la langue française

**La didactique du texte littéraire : manuel scolaire de la
2^e année moyenne**

Présentée et soutenue publiquement par :
TALBI Sidi Mohamed

Devant l'honorable jury composé de :

-Mme. HAMIDOU-BOUAYED Nabila	Professeur	Université d'Oran 2	Président
-Mme. BENMOSTEFA-HARIG Fatima Zohra	MCA	Université d'Oran 2	Rapporteur
-M. TOUATI Mohammed	Professeur	Université d'Oran 2	Co-rapporteur
-Mme. ACHAB Djamilia	MCA	ENS d'Oran	Examineur
-M. KHELLADI Sid-Ahmed	MCA	Université D'Adrar	Examineur

Année universitaire : 2020 / 2021

Epigraphe

Epigraphe

« L'école est un agent de culture, mais on se trompe sur sa fonction quand on croit qu'elle peut à elle seule résoudre son problème ».

(Bennabi, 2015 : 33)

« Tous les enfants ne deviendront pas Chateaubriand. Mais tous devront avoir eu la possibilité d'exercer les facultés d'imagination et de création qui sommeillent en eux, et que l'âge, avec ses contraintes, se chargera assez tôt d'étouffer ».

(Carole & Renée, 1992 : 219)

Remerciements

Remerciements

Quelle heureuse occasion pour moi, de voir naître ce modeste travail de recherche ! Ce dernier n'aurait pu voir le jour sans le soutien permanent, et la ligne de conduite de mes deux directeurs de recherche, à qui j'adresse tous mes remerciements et gratitude : **MME BENMOSTEFA-HARIG FATIMA ZOHRA** et **M. TOUATI MOHAMED**.

Par la même occasion, je remercie **M. CHRISTIAN PUREN** pour les conseils précieux qu'il m'a prodigués en méthodologie. Je n'oublie pas également de remercier **M. BRUNO GELAS** et **MME. ZINAI-BOUKRI SOUHILA** pour leurs éclairages théoriques et méthodologiques qui m'ont servi davantage à préciser cette thématique de recherche.

Je tiens à remercier haut et fort les membres du jury, d'avoir accepté de lire et d'évaluer cette thèse, ainsi que pour leurs remarques bénéfiques qu'ils m'adresseront lors de la soutenance afin d'améliorer ce travail.

Je remercie également tous (es) les enseignants (es) des laboratoires **LADICIL** et **LOAPL** pour la qualité de formation qu'ils m'ont dispensée.

Merci à tous mes enseignants (es) du **DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE** de l'**UNIVERSITÉ DR. MOULAY TAHER DE SAIDA**.

Merci au personnel du collège d'enseignement moyen de **MOULOUD FERAOUN** pour leur bon accueil durant mon enquête de terrain.

Encore, merci à tous ceux qui ont fait que cette thèse ait pu voir le jour.

Dédicace

Dédicace

En tout premier, cette thèse est dédiée à la mémoire de ma mère adoptive, qui a fait de moi ce que je suis, qui m'a appris que je n'apprendrai que par l'amour et la persévérance. Toi, ma mère, l'exemple, tu l'a si bien été, et tu le seras comme toujours et pour toujours.

Par la même occasion, je n'oublierai de dire à mon cher et aimé père adoptif que je lui dois tout l'amour, la reconnaissance et la mémoire qu'un fils doit à son père.

Aucun mot ne saurait définir le sentiment qui me tient de l'intérieur envers ceux qui m'ont donné tout : leur temps, leur amour, leur passion et tant de choses que je ne puis dénombrer dans cette courte page.

Qu'**ALLAH** accorde à ma mère adoptive paix, repos et Paradis. Que mon père biologique repose en paix, que mes prières les accompagnent. Je souhaiterais une vie joyeuse et prospère à ma mère biologique ; qu'elle soit fière de moi.

Merci à tous mes chers (es) sœurs et frères. Merci à toi, mon frère **SIDI-AHMED**, pour ton soutien énorme - dans les moments difficiles surtout - sans lequel je ne serais parvenu à cela, merci encore une autre fois, mon frère.

À ceux que j'aime, à ceux qui m'aiment.

Je dédie à ma mère adoptive ce poème :

*Avez-vous entendu des cœurs parler d'amour ?
D'amour, mais pas celui d'amour ;
D'amour mais celui de ma mère ;
Avez-vous entendu des cœurs parler d'amour ?
Ma mère, combien fut si belle ta cour !
Hélas ! Son temps fut si court ;
Avez-vous entendu des cœurs pleurer d'amour ?
D'amour, mais pas celui d'amour ;
Ni de duchesse, ni de reine, mais celui de ma mère ;
Liesse, fleurs, senteurs de bonheur, ont jonché ta cour ;
Tu es partie, très tôt, me laissant tourner tout autour ;*

Dédicace

*Avez-vous entendu des cœurs pleurer d'amour ?
De ton palais de reine, peint de tendresse et d'amour ;
Est-ce que les cœurs pleurent d'amour ?
Je vois des perles en larmes qui courent ;
A ta recherche depuis ta partance de la cour ;
Nous avons mandé médecins et sages de la cour ;
Aucun remède ne put guérir cet amour ;
Qui pleure, qui chante mal, de la vie et son désamour ;
Je ne suis pas un poète, ni un fol, ni troubadour ;
Je chante, car votre palais est sombre : aucun ajour ;
Je ne reçois pas tes missives, ton pigeon depuis longtemps ;
Es-tu partie pour ne revenir pour de bon ?
Tes rêves, ton visage et tes souvenirs me viennent tous les temps ;
N'oubliant surtout votre amour qui m'attend ;
Dans les nuits, dans les veilles et à tout moment ;
Pour t'embrasser, te parler en t'accueillant ;
Dans mon cœur, dans mon fond et sentiments ;
Et te dire : « Combien je t'aime ma mère ! Combien la vie est morose sans toi !
Combien les nuits sont sombres sans toi ! Je ferai tout ce que tu m'as dit. Je n'ai
oublié aucun de tes mots, tout est dans ma mémoire ; écrit, sculpté à jamais pour ne
point être oublié !
Je t'aime ma mère. Qu'Allah t'accorde paix et Paradis ».*

A toi ma chère mère !

Résumé

Résumé

Ce travail de recherche est l'aboutissement d'une étude approfondie en didactique de la littérature et du texte littéraire en contexte de FLE, plus précisément son enseignement/apprentissage chez les apprenants algériens. Le choix de ce sujet de recherche se justifie par la carence en matière de méthodes et d'approches de l'enseignement / apprentissage de ce contenu disciplinaire. D'autant plus, le texte littéraire, malgré sa spécificité de genre, est exploité tout comme les autres types de textes, et par conséquent, les activités métalinguistiques l'excluent de sa spécificité. De même, les apprenants de FLE éprouvent des difficultés remarquables liées à la compréhension et la production orale / écrite du genre narratif (fictif).

Plus précisément, cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude ayant trait à l'impact du récit de fiction* en enseignement / apprentissage du FLE, chez les apprenants de la deuxième année moyenne. Elle tente de procéder à une enquête exhaustive à propos de la nature des difficultés des apprenants, ainsi qu'à leurs origines. Ceci, afin de proposer une nouvelle méthode d'enseignement / apprentissage du récit de fiction.

Après plusieurs prospections en dressant des analyses, enquêtes et états des lieux, il s'est avéré que les apprenants de FLE, éprouvent encore des difficultés en matière d'apprentissage du récit de fiction, malgré l'apparition du manuel scolaire de la deuxième génération en 2018. Mais il n'en demeure pas moins que ces difficultés s'avèrent de moins en moins aiguës par rapport à celles éprouvées par le manuel scolaire de la première génération.

En somme, cette étude a abouti à la proposition d'un projet pédagogique pour les apprenants de la deuxième année moyenne, où il a été question de mettre en œuvre un contenu de textes fictifs, adéquats par rapport au niveau linguistique et culturel des apprenants de ce niveau, en se basant sur des activités ludiques amenant l'apprenant à prendre conscience de la spécificité du texte littéraire.

Mots-clés

Didactique du FLE, texte littéraire, manuel scolaire, interculturalité, linguistique énonciative, programme/curriculum, xénité, enseignement/apprentissage, neurosciences, lecture/compréhension, difficultés, projet pédagogique.

*Le récit de fiction s'inscrit dans l'éventail du texte littéraire.

Abstract

Abstract

This research is the result of in-depth study in didactics of literature and literary text in FFL context, precisely its teaching / learning among Algerian learners. The choice of this research subject is justified by the lack of methods and approaches to teaching / learning this content. It is worthy to mention that the literary text, despite its specificity of genre, it is used like other types of texts. Consequently, metalinguistic activities exclude it from its specificity. Likewise, FFL learners experience remarkable difficulties related to comprehension and production of oral / written forms of the narrative genre (fictitious).

More precisely, this research is part of a study on the impact of teaching / learning fictional narrative in FFL context with second year middle school learners. It attempts to carry out an exhaustive investigation into the nature of the difficulties, as well as their origins. This in order to propose a new method of teaching / learning the fictional story.

After serval analysis, surveys and inventory, it turned out that FFL learners still have difficulties learning the fictional narrative, despite the apparition of the second generation textbook in 2018. It remains to be seen that these difficulties are proved to be less and less acute compared to those approved by the first generation textbook.

In short, this study led to the preparation of an pedagogical project for second year middle school learners, where it was deployed a content of fictitious texts, adequate in relation to the linguistic and cultural level of the learners of this level, based on playful activities leading the learner to be aware of the specificity of the literary text.

Keywords

Didactics of FFL, literary text, textbook, interculturality, enunciative linguistics, program / curriculum, xenity, teaching / learning, neurosciences, reading / comprehension, difficulties, pedagoical project.

الملخص

إن هذا البحث هو نتيجة دراسة معمقة في تعليمية الأدب والنص الأدبي وذلك في مجال الفرنسية كلغة أجنبية، وبتصور آخر وأدق تعلم هذه المادة عند المتعلمين في الجزائر. إن اختيار هذا الموضوع يبرره نقص طرق وأساليب التعليم. زيادة على ذلك فالنص الأدبي بالرغم من خاصيته الأدبية إلا أنه يستغل كسائر الأنماط النصية الأخرى، وبالتالي النشاطات الميتالغوية تطرد خاصيته الأدبية. وكذلك بالنسبة لمتعلمي اللغة الفرنسية فإنهم يعانون من صعوبات تتعلق بالفهم والتعبير بشقيه.

إن هذا البحث يتمحور حول دراسة متعلقة بتأثير القصة الخيالية في تعليم اللغة الفرنسية لمرحلة السنة الثانية متوسط. وتهدف هذه الدراسة إلى إنجاز بحث مفصل حول طبيعة الصعوبات التي يواجهها المتعلم وكذا أسبابها، وذلك من أجل اقتراح طريقة جديدة لتعلم القصة الخيالية.

بعد وقوفنا على بعض البحوث الميدانية في دراستنا للحالات الراهنة، توصلنا إلى بعض التحاليل، تبين لنا من خلال ذلك أن متعلمي اللغة الفرنسية لا زالوا يعانون جملة من الصعوبات في تعلم القصة الخيالية بالرغم من ظهور الجيل الثاني من الكتاب المدرسي سنة 2018. إلا أن هذه الصعوبات تعد أقل حدة مقارنة مع تلك الناجمة من الجيل الأول.

من خلال هذه الدراسة، توصلنا إلى اقتراح مشروع بيداغوجي لصالح متعلمي السنة الثانية متوسط، تم من خلاله وضع محتوى من النصوص الخيالية التي تتلائم مع المستوى اللغوي والثقافي لمتعلمي هذه المرحلة، عن طريق عرض جملة من النشاطات، نذكر من بينها النشاطات الترفيهية التي من شأنها تجعل المتعلم مدركا لخاصية النص الأدبي.

الكلمات المفتاحية

تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية، النص الأدبي، الكتاب المدرسي، التداخل الثقافي، اللسانيات الإلقائية، برنامج/منهاج، عجمة، علوم الأعصاب، القراءة/الفهم، صعوبات، المشروع البيداغوجي.

Sommaire

Sommaire

Introduction générale.....	13
Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art.....	21
Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative.....	43
Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne.....	74
Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes.....	94
Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire.....	109
Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle.....	124
Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives.....	144
Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire.....	165
Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire entre état des lieux et pré-expérimentation.....	200
Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation....	220
Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction.....	244
Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique.....	262
Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique.....	299
Conclusion générale.....	328
Bibliographie.....	335
Annexes.....	341
Table des matières.....	444

Avant-propos

Avant-propos

L'enseignement du Français Langue Étrangère en Algérie a connu une longue *métamorphose*, de par son statut et aussi ses méthodes d'enseignement/apprentissage. Aucune pédagogie en *symbiose* n'est marquée concernant son statut ni ses niveaux d'apprentissage. Les manuels scolaires de FLE choisissent un enseignement basé sur la typologie textuelle en vue d'exprimer la façon plurielle par laquelle les discours sociaux peuvent surgir dans la vie quotidienne de l'apprenant. Parmi les typologies de textes introduits dans les manuels scolaires : le texte littéraire, exprimé selon plusieurs genres : les comptines et les petits poèmes au primaire, le narratif en deuxième palier du collège : le récit fictif en 2^{ème} année moyenne, et le récit réel en 3^{ème} année. Néanmoins, les apprenants en classe de 2^{ème} année moyenne, sont en quelques sortes heurtés à un nouveau discours dit littéraire, sans en être déjà formés préalablement : il s'agit de trois projets pédagogiques de récits fictifs : le conte, la fable et la légende, où les apprenants se sentent en difficulté aussi bien en compréhension qu'en production orale/écrite. Ces textes fictifs tentent d'asseoir chez l'élève une compétence linguistique et une compétence (inter)culturelle en l'immergeant dans des textes narratifs porteurs de valeurs éthiques, morales et socioculturelles, ambitionnant à le former pour l'altérité. D'autant plus, en enseignement/apprentissage du texte littéraire, aucune méthode didactique ne semble être élaborée jusqu'à présent : chaque didacticien en fait, par prudence, une proposition. Car, le texte littéraire, dans son essence est constitué d'un discours pluriel dont sa communication peut être déclinée à plusieurs dimensions.

La didactique du texte littéraire, un champ fertile dont les efforts fournis n'apportent pas encore des réponses définitives, doit en principe être la priorité des chercheurs afin de développer des pistes de réflexion nécessaires à l'enseignement/apprentissage du texte narratif en classe de FLE. Beaucoup de travaux en la matière, ont été menés par des chercheurs étrangers, néanmoins, en Algérie, cette thématique est moins abordée. On cite uniquement deux chercheurs algériens ayant développé quelques réflexions didactiques à propos de l'exploitation du document littéraire avec les apprenants de FLE, en l'occurrence, Abdelkader Ghellal (2009), dans son ouvrage *Didactique de la littérature et des textes littéraires* ; et Belkacem Bentaïfour (2009) aussi, dans *Didactique du texte littéraire*.

On ne peut en aucun cas enseigner un texte littéraire à un apprenant de FLE de la même façon dont il s'enseigne à des apprenants de FLM. Car la langue change déjà de statut, et par son idiome et par sa culture. Cette raison doit être suffisante pour encourager

Avant-propos

enseignants et chercheurs à développer des méthodes d'enseignement/apprentissage du texte littéraire, puisque la méthode grammaire/traduction semble assez présente.

À présent, le projet de cette thèse n'abordera qu'un seul genre littéraire proposé pour un seul niveau, étant le récit fictif destiné aux apprenants de la 2^{ème} année moyenne. En effet, le manuel scolaire de ce niveau est considéré comme un document didactique purement littéraire ; il tente à enseigner la langue française par le *rêve*, en imprégnant l'élève d'un imaginaire fictif et merveilleux : les histoires de ces récits transportent l'apprenant dans une sphère de distraction par le biais de la fiction. Mais à ce niveau-là, pas tous, ceux qui sont capables de comprendre et de produire, beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés en matière d'apprentissage du FLE par le récit de fiction. Ce faisant, l'intérêt de cette thèse a pour objectifs de révéler ces difficultés et les causes desquelles elles émanent. Ce travail ne se limite pas à décrire uniquement une situation didactique, mais il cherche à discuter *a priori* des anomalies et des dysfonctionnements afin d'en proposer des solutions possibles.

Dans les trois derniers chapitres, en l'occurrence, lors de la proposition d'un projet pédagogique, nous utiliserons souvent le terme « méthode », qui par commodité d'usage ne signifiera pas « une méthode » au sens rigoureux, mais il renverra plus précisément aux « techniques » à partir desquelles a été mis en place un projet pédagogique du récit de fiction, pour les apprenants de FLE. De même, nous signalons que nous emploierons souvent le terme « texte littéraire » à la place de celui du « récit de fiction » pour deux raisons : éviter les redondances, et aussi que le « récit de fiction » s'inscrit dans l'éventail du « texte littéraire ».

À travers cette thèse, je m'exprime souvent en utilisant la première personne du pluriel, en l'occurrence, « nous », mais sans pour autant que celle-ci signifie uniquement moi-même, puisque la recherche ne commence pas à notre niveau. Cette posture énonciative renvoie donc à moi-même qui écris cette thèse, à mes directeurs de recherche aussi qui m'ont beaucoup aidé, et tous ceux qui y ont contribué. Par conséquent, je ne pourrais borner l'appartenance des efforts de ce travail qu'à moi-même, qui suis encore en initiation à la recherche. En rédigeant cette thèse, je découvre que je ne frôle, que très à peine, les bornes de la recherche. Je suis fort convaincu que c'est de-là où j'apprends.

Je vous invite alors à lire ce travail de recherche qui émane d'un chercheur en herbe, un travail qui a été mené avec un esprit d'ardeur et d'acharnement, qui a recherché, par tout, la perfection, sans qu'il n'y soit parvenu.

Introduction générale

Introduction générale

La langue française en contexte algérien a connu plusieurs changements, d'une langue officielle avant les années 1962, à une langue étrangère après l'indépendance. Mais « *bien après l'indépendance de l'Algérie, cette langue d'origine étrangère possède un statut privilégié par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne* » (Queffélec & Derradji, 2002 : 36). En février 1969, un décret présidentiel dicte à toutes les administrations algériennes de traduire tous les documents en arabe en vue d'instituer une « arabisation administrative », néanmoins il était difficile pour l'élite de se faire traduire en arabe du jour au lendemain. En effet, la politique linguistique de l'arabisation n'était pas vraiment concrétisable vis-à-vis des Algériens francophones, malgré la traduction des documents officiels en langue arabe.

Dans le système éducatif, la place de la langue française a été réduite à cause de l'arabisation institutionnelle, lui donnant un statut de langue étrangère, et « *l'enseignement est dispensé en arabe littéraire moderne et ce n'est qu'à partir de la quatrième année du cycle fondamental primaire que l'apprentissage du français apparaît dans les programmes* » (Queffélec & Derradji, 2002 : 75).

À cet effet, l'enseignement de la langue française, ne devait pas penser uniquement à une formation purement linguistique, mais il devait aussi prendre en considération le paramètre culturel ou civilisationnel, en vue de former un citoyen cultivé et intellectuel. Pour ce faire, le Ministère de l'Education Nationale, a encouragé l'introduction de la culture littéraire dans les manuels scolaires de français langue étrangère, et par conséquent, « *la langue littéraire était très présente et les auteurs des manuels ont tenu à faire figurer les auteurs algériens les mieux connus alors* » (Achour, 2005 : 10). Pour cela, l'histoire de l'enseignement de la littérature et du texte littéraire est très ancienne : elle date de l'école fondamentale, jusqu'à celle de nos jours, et l'espace ne nous permet pas de dresser pour lui un historique exhaustif.

Le texte littéraire, après avoir connu une crise dans la méthodologie audiovisuelle, réapparaît avec l'avènement de l'approche communicative et regagne sa place d'antan. Ce regain d'intérêt n'est pas gratuit, car les didacticiens ont remarqué une forte perte du goût du

Introduction générale

littéraire. En effet, l'approche communicative a encouragé la réintégration de la littérature et du texte littéraire en classe de FLE* :

La littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont fait leur apparition dans les méthodes de langues dès les années 1980 et l'on peut affirmer que ce "retour", bien qu'il se réalise de manière confuse, a été validé par l'approche communicative (Cuq & Gruca, 2003 : 373).

La réintégration du texte littéraire en classe de FLE s'accorde à considérer que la langue ne peut être figurée dans son aspect esthétique-culturel que par le biais du texte littéraire, qui bien entendu, représente un « laboratoire » de langue où se manifeste une véritable expression linguistique et interculturelle. À ce propos, tous les didacticiens « *s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* » (Cuq & Gruca, 2003 : 373).

À cet effet, le projet de cette thèse de doctorat se veut toujours être inscrit dans un esprit de continuité à notre travail de master qui a porté sur la didactique du récit de fiction intégré dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne de première génération**. À travers ce dernier, il a été question de montrer les différents apports pédagogiques et formatifs générés de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire, en l'occurrence, le conte et la fable. De même, nous avons explicité la nature des difficultés chez les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Cette thématique a été choisie pour la simple raison qui consiste en l'absence d'une progression méthodologique de l'exploitation des textes littéraires dans les manuels scolaires de FLE, des niveaux en amont et en aval. Par conséquent, l'apprenant se trouve confronté à des textes fictionnels compliqués en 2^{ème} année moyenne, directement et sans initiation ni à la littérature ni aux textes littéraires. D'autant plus, la question de spécificité de ce genre littéraire n'est pas enseignée en classe de FLE. Au fait, plusieurs textes ne sont qu'un prétexte pour accroître le niveau du lexique et de la grammaire, et les exercices métalinguistiques font abstraction de la manifestation du goût littéraire : la question spécifique du texte littéraire n'est pas réellement entretenue avec les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Selon Donatienne W. (2015 : 136) :

*Français Langue Étrangère.

**Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et Al., (2016). *Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP.

Introduction générale

Le texte littéraire est toujours traité comme les autres types de textes, et les enseignants ne sont pas invités à réfléchir aux particularités d'une lecture littéraire : le texte littéraire occupe toujours une place inconfortable, non spécifique. C'est aussi le cas dans les manuels de FLE se réclamant du CECRL et de la perspective actionnelle (Cité in Godard).

L'objectif du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne étant de former l'apprenant à un nouveau type de texte, s'agissant bel et bien du récit fictionnel. On y trouve en effet, des contes, des fables et des légendes, à travers trois projets pédagogiques. Mais, le problème qui se pose, c'est que la majorité des apprenants n'ont pas accès à la signification du vocabulaire des textes en question. Ceci relève du fait que les apprenants ne seraient pas déjà initiés à ces types de textes dès l'école primaire. Quand ils sont parfois présents, la majorité des enseignants les exploitent avec leurs apprenants pour des questions de grammaire ou de vocabulaire, tout en perdant de vue qu'ils peuvent être source d'inspiration pour l'apprenant.

Le texte littéraire est le lieu où se croisent fiction et réalité, lieu où se mêlent imaginaire et créativité, un document qui renferme autant de choses : espace interculturel, langue esthétique et expression polyphonique. De surcroît, la lecture du genre narratif, et plus précisément fictif, comme le veut la pédagogie du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, doit susciter en principe la curiosité de l'apprenant dans son processus de lecture/compréhension, puisque la lecture d'un texte fictionnel invoque plus l'imaginaire de l'élève de la 2^{ème} année moyenne qui est adolescent* que celle d'un texte dont le récit est réel. En effet, les neurosciences cognitives expliquent de façon très claire le processus qui se met en œuvre lors de cette opération cognitive, puisqu'aujourd'hui le progrès de la neuro-imagerie médicale apporte des données intéressantes sur le cerveau à l'enseignement/apprentissage des langues.

Cet esprit de continuité à travailler sur la même thématique se justifie par le fait que le délai requis pour la recherche du master, ne nous a pas permis d'entretenir une enquête exhaustive pouvant répondre rigoureusement à notre problématique. À cet effet, nous voulons cibler comme perspectives l'étude des nouveaux apports du manuel scolaire de la deuxième année moyenne de deuxième génération, en vue d'aborder de nouveau, une recherche extrapolée, et rattraper ce qui nous a échappé durant notre enquête du master. Aussi, sera-t-il question de projeter la lumière sur les obstacles ayant handicapé l'aboutissement aux objectifs pédagogiques de l'enseignement/apprentissage des textes littéraires, puisque nous avons

* Il s'agit d'apprenants âgés pour la plupart d'entre-eux de 12 ans.

Introduction générale

rencontré durant notre projet de master, plusieurs problèmes que nous n'avons pas pu comprendre, faute de temps imparti à la recherche.

Dès lors, à travers cette thèse, il sera toujours question d'aborder les genres narratifs (fictifs) introduits dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, à savoir qu'une deuxième génération* est apparue une année après notre soutenance**. En effet, il s'agira de découvrir tant les intérêts du texte littéraire, en l'occurrence, le récit de fiction dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les difficultés qu'il présente chez les apprenants de la 2^{ème} année moyenne, que la manière dont il doit être exploité avec ces derniers.

Comme inattendu, le Ministère de l'Éducation Nationale, a mis en application les propositions*** qui ont été suggérées dans notre mémoire de master : à l'image de la remarque réservée quant aux textes longs ayant été remplacés par les textes courts ; la recommandation de l'intégration de récits fictifs algériens d'expression francophone, pour donner un aspect socioculturel et interculturel riche au contenu du manuel scolaire de ce niveau, ainsi que la focalisation sur la compétence de l'oral au lieu sur celle de l'écrit. En effet, ces propositions ont émané d'une enquête que nous avons menée dans plusieurs C.E.M.**** de la ville de Saïda par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants de la langue française.

Nous avons choisi de travailler sur le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne pour deux raisons majeures. Premièrement, notre projet de master a porté sur celui de la première génération. Deuxièmement, nous voulons à travers le manuel scolaire de la deuxième génération, évaluer cette nouvelle didactique des textes littéraires par rapport à celle qui l'a précédée. Autrement dit, nous voulons voir s'il y'a eu d'éventuelles améliorations dans la nouvelle génération.

Ainsi, ce choix a été focalisé sur le manuel de ce niveau, parce qu'il est le seul riche en matière de textes littéraires à travers trois projets pédagogiques, sachant que la littérature en général et le texte littéraire en particulier, constituent un corpus idéal pour l'enseignement/apprentissage du FLE. À ce propos, « *la littérature, réunissant les trois pôles*

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al., (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONPS.

**En 2018.

***Mémoire de Master (2017) : *Didactique du récit de fiction : manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne*. Disponible sur l'URL : https://pmb.univ-saida.dz/bullaopac/doc_num.php?explnum_id=797. Université de Saïda. Aussi, deux copies de celui-ci ont-elle été envoyées au Ministère de l'Éducation Nationale, néanmoins nous n'avons reçu aucune réponse.

****Désormais, Collège d'Enseignement Moyen.

Introduction générale

de l'objectif formatif à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondrait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue à toutes les finalités » (Cuq & Gruca, 2003 : 375).

Dès lors, les questionnements qui nous interpellent dans ce travail de recherche se présentent comme suit :

Dans quelle mesure l'exploitation des textes littéraires pourrait-elle contribuer à l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants de la 2^{ème} année moyenne ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans leur processus d'apprentissage ? Quel dispositif pédagogique mettre en place pour didactiser ce genre fictif aux apprenants de ce niveau ? Comment doit-il être enseigné ?

Cette problématique tente de mettre en exergue les valeurs pédagogiques des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les difficultés des apprenants et les méthodes d'enseignement/apprentissage à mettre en œuvre en situation d'apprentissage, sachant qu'avec les efforts fournis par l'approche communicative, ces documents commencent à regagner leur place d'antan en classe de FLE. Par conséquent, les didacticiens ont trouvé utile d'aborder la question des textes littéraires, pour la simple raison qu'enseigner la langue par des supports littéraires n'équivaut pas le fait de l'enseigner par des supports non littéraires : le secret réside dans le langage dit *littéraire*. Outre la didactique de la littérature, qui semble être encore un champ nouveau et fertile pour la recherche, puisqu'elle ne date que des années 1970, et les résultats des didacticiens en matière de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire n'apportent pas encore des réponses définitives. Selon Daunay (2007 : 141) : « *quoi qu'il en soit de l'évolution du ou des champ(s) didactique(s) en question, il n'est pas temps encore d'une synthèse des recherches qui se revendiquent d'une "didactique de la littérature"* ». Ainsi, nous tenterons de proposer une nouvelle méthode d'enseignement/apprentissage du récit de fiction pour les apprenants de la 2^{ème} année moyenne.

Les hypothèses de recherche qui adviennent pour le moment à notre esprit se présentent comme suit :

- L'enseignement/apprentissage du FLE par des textes littéraires permettrait aux apprenants d'acquérir des compétences : linguistique, culturelle et interculturelle ;

Introduction générale

- Le caractère fictionnel des textes littéraires aurait plus d'impact dans l'enseignement/apprentissage du FLE ;
- Le texte littéraire aiderait les apprenants à développer leur capacité d'imagination ;
- Les textes littéraires adaptés auraient plus d'impact en enseignement/apprentissage du FLE que les textes littéraires authentiques ;
- Enseigner des textes littéraires reposerait sur des compétences pédagogiques et littéraires ;
- La progression méthodologique* de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire dans les cursus scolaires (primaire, moyen et secondaire), constituerait des passages incontournables dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Pour tenter de répondre à cette problématique, cinq approches seront déployées dans le cadre formel de cette recherche. D'abord, les approches didactique et énonciative qui serviront de base pour le cadre conceptuel et analytique, puisque le texte littéraire sera défini selon une approche didactique, et analysé selon la linguistique énonciative. Ensuite, l'approche interculturelle qui développera davantage les apports du texte littéraire en matière de compétences interculturelles en FLE. En outre, l'approche neuroscientifique qui sera invoquée pour comprendre l'effet de la lecture du texte littéraire sur le cerveau de l'apprenant de FLE, d'un point de vue neurocognitif. Enfin, l'approche qualitative/quantitative qui se subdivisera en trois enquêtes : une entrevue, un questionnaire et une enquête de terrain**.

Le premier chapitre consacrera un état de l'art relatif à l'enseignement/apprentissage de la littérature et du texte littéraire à travers les courants méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des langues et décrira à larges traits les travaux théoriques actuels qui s'y rapportent. Dans le même chapitre, nous définirons le rapport de la didactique avec la littérature et mettrons en lumière les principes théoriques qui les sous-tendent. Le deuxième chapitre portera sur la définition des concepts du texte littéraire, tout en les rapportant à deux tendances théoriques, à savoir la didactique du FLE et la linguistique énonciative. Le troisième chapitre décrira en détail la place du texte littéraire, en l'occurrence, les genres fictifs introduits dans le manuel scolaire de la deuxième année moyenne (1^{ère} et 2^{ème} génération). Dans celui-ci, il sera question de montrer le renouveau pédagogique apporté par le manuel scolaire de la 2^{ème} génération. Le quatrième chapitre consistera en une enquête

*Nous faisons allusion à la progression curriculaire à travers les trois cycles d'enseignement : primaire, moyen et secondaire.

**Cette enquête sera suivie d'une expérimentation.

Introduction générale

effectuée auprès du Conseil National des Programmes à propos de la politique éducative des programmes et la mission qui lui est assignée par le Ministère de l'Education Nationale. À travers celui-ci, quelques concepts seront éclairés et conciliés avec la vision de la CNP*. Le cinquième chapitre explicitera les apports de la linguistique énonciative du texte littéraire à la didactique du Français Langue Etrangère. Le sixième chapitre sera consacré à l'analyse des concepts interculturels afin de mettre en relief la composante interculturelle intégrée dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne. Le septième chapitre abordera la lecture, ses mécanismes d'acquisition et la compréhension comme une compétence didactique selon une vision neuroscientifique. Le huitième chapitre entretiendra une enquête qualitative/quantitative effectuée au moyen d'un questionnaire destiné à 289 enseignants du cycle moyen, en vue de comprendre les difficultés de leurs apprenants quant à leurs processus d'apprentissage, les apports du manuel scolaire de la deuxième génération en ce qui concerne contenant/contenu et les propositions pédagogiques avancées par ces enseignants. Le neuvième chapitre présentera un état des lieux basé sur une enquête de terrain, au sein du collège d'enseignement moyen de *Mouloud Feraoun* à Saïda, pendant le deuxième trimestre : les pratiques enseignantes, les difficultés des apprenants et leurs besoins. Ainsi dans ce chapitre, nous effectuerons une pré-expérimentation qui sera travestie par les éléments nécessaires à l'expérimentation, puisque celle-ci a procédé d'abord à une pré-enquête. Le dixième chapitre s'étalera sur une phase purement expérimentale : dans celle-ci, il a été question d'adopter un design expérimental propice aux apprenants de la 2^{ème} année moyenne, où nous avons mesuré l'effet produit par le récit fictif adapté par rapports à celui du récit fictif authentique. Ce chapitre vérifiera quelques paramètres didactiques étant nécessaires aux chapitres qui suivront. Le onzième chapitre mettra en place un plan de formation juxtaposé sur quelques notions relatives à la pédagogie du projet. Le douzième chapitre mettra en œuvre le contenu de la première séquence. Le treizième chapitre présentera également le contenu de la deuxième séquence didactique.

Le projet pédagogique proposé prendra en compte tous les éléments nécessaires que nous avons collectés à travers les différentes enquêtes effectuées. Ceci non pour changer les objectifs généraux énoncés dans le programme de la 2^{ème} année moyenne, mais afin d'apporter plus d'enrichissements et d'adaptations au manuel scolaire en question. Enfin, une conclusion générale rendra compte des résultats auxquels est parvenue cette recherche, et présentera à larges traits des perspectives visées du sujet abordé.

*Commission Nationale des Programmes.

Chapitre 1 :
Enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire
et état de l'art

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

Introduction

Il s'avère important de dresser un inventaire historique de l'enseignement de la littérature et des textes littéraires à travers l'évolution méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues. À l'occasion, notre lecteur se demanderait-il, peut-être, le pourquoi de cette tâche. Pour lui répondre, la question de la littérature et des textes littéraires n'est pas nouvelle, elle est très ancienne, puisque la littérature a jouxté l'enseignement des langues depuis longtemps. C'est pour cela, ancrer notre démarche dans une vue globale, nous permettra non seulement d'éviter les sentiers battus, mais aussi, mettre à notre disposition une panoplie théorique en ce qui concerne les lignes de forces des théories de l'enseignement/apprentissage de la littérature et des textes littéraires. L'ancienneté de cette question pourrait se révéler dans ce qu'a noté en 1937, Paul Valéry, dans une conférence sur "*L'enseignement de la poétique au Collège de France*" :

Mais la littérature, à cause de sa facilité apparente de production [...] semble pouvoir se passer, pour être pratiquée et goûtée, de toute préparation particulière. On ne conteste pas que cette préparation puisse être négligeable : c'est l'opinion commune, selon laquelle une plume et un cahier de papier, en y ajoutant quelque don naturel, font un écrivain (Cité in Goldstein, 1990 : 5).

Ce propos nous démontre que l'école a entretenu avec la littérature des liens si forts, jusqu'au point de faire de l'enseignement des textes littéraires un objectif primordial. Autrefois, la véritable langue conçue pour l'école, était la langue littéraire, où l'enseigner équivalait former des élèves pour écrire et parler presque à la manière d'un écrivain, c'est ce qu'appelle l'école traditionnelle : *les classes de rhétorique*.

Depuis le Moyen-Âge, l'enseignement de la grammaire et l'explication des auteurs étaient des pratiques pédagogiques par excellence. Cet enseignement se présentait soit en latin soit en français. À cet effet, dresser un panorama historique de l'enseignement de la littérature et des textes littéraires depuis le Moyen-Âge jusqu'à nos jours, semble être une tâche bénéfique pour ce travail de recherche, dans la mesure où passer en revue des approches classiques et modernes, nous dotera d'une maîtrise de ce sujet, et nous aidera à sortir - comme il a été auparavant signalé - des sentiers battus.

Par ailleurs, il est à signaler ici, qu'il serait prétentieux de prétendre à une présentation exhaustive des méthodes ou des théories de l'enseignement/apprentissage de la littérature et des textes littéraires, et ce, pour deux raisons majeures : ce n'est pas non plus l'objectif

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

principal de notre recherche ; aussi le degré de complexité à borner toutes les théories qui sous-tendent ce domaine d'enseignement.

1.1 La méthodologie traditionnelle : un enseignement du latin et du grec

Depuis le Moyen-Âge, le latin a été la langue la plus enseignée, puisqu'elle était celle utilisée par l'Église. Le latin était une langue de prestige, des affaires et d'écrits philosophiques, scientifiques et littéraires. Le grec par contre, était peu utilisé. La méthode traditionnelle prônait l'utilisation du latin, quant au grec, il était utilisé plus tardivement par l'école française pour travailler seulement sur l'objectif* de la compréhension écrite. En effet, Christian Puren se limite à la méthodologie du latin en le justifiant ainsi :

Je me limiterai ici à la méthodologie du latin, parce que c'est elle essentiellement qui a modelé la MT. L'enseignement du grec a été introduit dans le système scolaire français plus tardivement, avec pour seul objectif la compréhension écrite, et il est toujours resté plus limité que celui du latin (2012 : 18).

À cette époque-là, le latin était enseigné comme une langue vivante avec pour objectif de rendre l'élève capable de lire, d'écrire et de s'exprimer couramment. En outre, le latin a été la langue du Clergé, il s'enseignait pour des fins morales et religieuses. Il se trouvait même qu'il était la langue réservée à l'Élite : lire et écrire n'appartenaient qu'à la classe aristocratique et religieuse. Pour le reste, un latin populaire était exprimé juste à l'oral, à l'image de celui des *troubadours*** et des *trouvères****. L'Église prêchait en latin, la Bible fut traduite en latin, et l'écrit qui s'exprimait en dehors de la religion avait été considéré comme pernicieux, et par conséquent, tout travail artistique, philosophique ou littéraire était dans la majorité des cas censuré par l'Église.

C'est à partir de la Renaissance, que l'enseignement du latin a subi une mutation significative grâce à l'invention de l'imprimerie, qui a encouragé la diffusion des écrits philosophiques et littéraires des auteurs antiques latins, ce qui a donné aux écoliers la chance d'être en bonne immersion littéraire. Suite à cette profusion des écrits littéraires, la méthodologie traditionnelle scolaire avait adopté ce qu'appelle Christian Puren "la composition écrite littéraire" :

*L'emploi du terme « objectif » ici n'est que par commodité d'usage, parce qu'il n'est introduit en enseignement que récemment.

**Poètes lyriques courtois de langue d'oc, aux XII^{ème} et XIII^{ème} siècles.

***Poètes et jongleurs de la France du nord, s'exprimant en langue d'oïl.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

La composition écrite littéraire qui va finir par s'imposer comme le principal exercice scolaire, et cette hégémonie se retrouvera dans l'organisation des études latines jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, où la dernière classe est dite de "Rhétorique" parce que les élèves s'y consacrent à composer des vers et des discours latins comme s'ils étaient eux-mêmes des poètes et des orateurs de la Rome antique. L'objectif pratique de l'enseignement du latin est ainsi progressivement supplanté par un objectif de formation esthétique, celui-ci venant s'articuler sur l'objectif de formation morale qu'a imposé depuis le Moyen-Âge le rôle historique prééminent joué par l'Église dans la création et le développement de l'instruction publique en France (2012 : 20).

Puren explique que l'enseignement du latin était focalisé *a priori*, et jusqu'à la fin du XIX^{ème}, sur une formation esthétique à la fois morale. En effet, l'enseignement du latin avait une conception dogmatique s'accaparant comme objectif principal de former des élèves écrivant et s'exprimant à la manière des écrivains. À ce moment-là, l'école était idéologisée par la religion puisque l'Église avait une forte implication par l'instruction publique de France. L'enseignement du latin se faisait à partir des textes littéraires véhiculant des notions de valeurs souvent religieuses, et des morales afin d'inculquer la notion du Bien et d'éviter celle du Mal. Par ailleurs, l'enseignement de cette langue, devait placer de nobles paroles dans la bouche de grands personnages : voici le témoignage de l'historien français Edgar Quinet (1803-1875) :

Nous ne savions ni grec, ni latin, mais nous composions des discours, des déclamations, des amplifications, des narrations, comme au temps de Sénèque. [...]. Je choisisais en général le naufrage, parce que la harangue devait être plus courte, étant interrompue par la tempête ; deux lignes suffisaient dans ce cas (Cité in Puren, 2012 : 20).

La présence des personnages modèles dans les textes littéraires était un fondement essentiel pour l'inculcation des notions de valeur. En effet, le texte littéraire devait placer des paroles nobles dans la bouche de hauts personnages, pour amener les élèves à une formation tant au niveau moral qu'esthétique. Cet enseignement avait pour objectif de travailler sur la grammaire des textes traduits, ainsi que sur leur vocabulaire. Ce travail ne négligeait pas l'aspect formatif et intellectuel des élèves, car pour traduire, ils devaient être intelligents : traduire signifie non seulement trouver les signes linguistiques équivalents de la langue cible, mais aussi transposer une pensée, respecter l'enchaînement des idées du texte à vouloir traduire. Pour cette raison, l'aspect intellectuel de la formation chez les élèves de classes de grammaire n'était pas perdu de vue.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

L'importance était donc attribuée à l'enseignement de la grammaire à partir des textes littéraires. L'intérêt porté sur l'écrit était un principe fondamental au début de l'apprentissage. Pour cela, le texte littéraire constituait un corpus idéal tant pour l'explication des règles grammaticales que les exercices de traduction et l'enseignement de l'histoire littéraire. Cuq & Gruca (2003 : 236) l'expliquent ainsi :

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue [...] le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation.

Or, il se trouve qu'au second tiers du XVII^{ème} siècle, le latin prend un nouveau statut et devient supplanté par le français - y compris les autres langues nationales de l'Europe -. Dès lors, le latin est devenu une langue morte, considérée comme une simple discipline scolaire enseignée à travers le français, c'est ce qu'explique en ces mots Puren :

Une nouvelle évolution dans l'enseignement du latin intervient dans le second tiers du XVII^{ème} siècle, lorsque l'on va tirer les conséquences didactiques du nouveau statut social du latin, supplanté par le français (et les autres langues nationales de l'Europe) comme langue usuelle de communication, et devenu par conséquent une langue morte et une simple discipline scolaire (2012 : 20).

C'est à partir du XVII^{ème} siècle que l'enseignement du latin se désacralise au profit du français. Les exercices de traduction se basaient sur ce qu'on appelle aujourd'hui *thème d'application*. Ce dernier consiste à passer du texte littéraire français à son équivalent en latin, tout en respectant le principe de traduction dit *mot à mot*, sans bien entendu oublier de trouver correctement l'équivalent grammatical en latin. En effet, les exercices de traduction étaient accompagnés de procédés de mémorisation et de restitution tant pour les mots et les phrases traduits que leurs règles de grammaire.

Aussi, l'exercice de la composition littéraire, n'était-il pas encore abandonné dans les premières années de l'apprentissage, mais il avait changé en terme de nature et d'objectif : de composition littéraire à base esthétique, à la composition littéraire à base grammaticale où on devait passer du français au latin :

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

[...] la composition n'est pas abandonnée dans les premières années d'apprentissage, mais elle y change de nature et d'objectif : de littéraire, elle se fait grammaticale, parce qu'elle doit désormais partir du français et être étroitement guidée. Il s'agit de passer d'un texte français donné à la traduction latine correspondante par application plus ou moins mécanique des équivalents lexicaux (donnés par le dictionnaire, qui prend une importance croissante comme instrument d'apprentissage) et des équivalents grammaticaux (Puren, 2012 : 21).

Il est difficile de dresser un inventaire exhaustif des principes méthodologiques de l'enseignement/apprentissage de la littérature et des textes littéraires selon la méthodologie traditionnelle. Pour cela, il importe de nous contenter des points essentiels étant au service de ce travail de recherche. À cet effet, il s'avère important de passer aux critiques avancées à celle-ci pour pouvoir passer à celle qui l'a suivie.

La méthodologie traditionnelle, avec sa méthode *grammaire/thème*, exigeait de longues heures de travail, notamment par une utilisation abusive du dictionnaire et l'inculcation d'une grammaire exhaustive : ces exercices canoniques ont clairement montré une pédagogie dogmatique. Aussi, le travail sur l'écrit était-il une pratique monotone, puisque les élèves devaient traduire les textes présentés en morceaux, du français en latin, et parfois même en grec. Cette pratique de traduction des langues anciennes et du français ont réduit l'apprentissage de la langue à un travail sur la grammaire en dehors de tout objectif pratique ou pédagogie pensée. Puren (2012 : 41) retrace clairement les défauts de ces principes canoniques de cette méthodologie : « *Les différentes activités d'enseignement/apprentissage y sont en effet juxtaposées les unes aux autres dans un ordre aléatoire, sans qu'un quelconque "schéma de classe" organise leur coordination dans ce que l'on appellera bientôt la "leçon", ou plus tard, l'"unité didactique" ».*

La méthode *grammaire/traduction* n'avait aucun objectif* pédagogique pratique, ses cours étaient dispensés ça et là sans cohérence ni progression, loin de ce qu'on appelle aujourd'hui *unité didactique*. Aussi, cette méthode était-elle un peu ambitieuse dans le sens où elle voulait traduire en différentes langues européennes le latin et le grec, selon le principe *grammaire/traduction* ou *traduction/grammaire*. Certes, elle privilégiait les textes littéraires,

*Ici, le mot objectif, comme l'a bien indiqué Christian Puren, bien qu'il n'ait été employé par Hameline D. qu'à partir de 1979, dans cet usage, il renvoie à toute intention pédagogique.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

néanmoins son intention pédagogique se voulait transformer les élèves des classes de grammaire en des *rhéteurs* sachant parler à la manière d'un poète.

Nous rappelons que la méthode grammaire/traduction a été aussi appelée à un moment donné "grammaire/thème". Selon Puren (2012 : 22) : « *l'organisation idéale des études latines au XVIII^{ème} et au XIX^{ème} siècle, telle que l'évolution historique l'a modelée, pourrait donc se schématiser de cette manière :*

<i>Classes</i>	<i>Objectif prioritaire</i>	<i>Activité principale</i>	<i>Exercice privilégié</i>
<i>Grammaire (6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème})</i>	<i>Apprentissage linguistique</i>	<i>Application des règles grammaticales</i>	<i>Composition grammaticale</i>
	<i>Apprentissage culturel</i>	<i>Lecture des auteurs</i>	<i>Version</i>
<i>Rhétorique</i>	<i>Apprentissage de la poésie et de l'éloquence</i>	<i>Rédaction de vers et de discours latins</i>	<i>Composition littéraire</i>

À la suite des critiques avancées contre la méthodologie traditionnelle : une inflation de grammaire et de vocabulaire ne visant aucun objectif pratique et orienté, cette méthodologie a adopté de nouvelles orientations pédagogiques tout en s'inscrivant dans le même courant méthodologique, générant ce qu'appelle Puren *cours traditionnels à objectif pratique*. Ces derniers sont nés de la nécessité qu'imposaient certains besoins de s'exprimer dans des situations de la vie socio-professionnelle, ainsi pour restreindre l'usage intensif de la grammaire et du vocabulaire. Dans les cours dits CTOP*, l'instruction du 13 septembre 1890, rappelle que « *l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire* » (Cité in Puren, 2012 : 52). L'aspect pédagogique de type grammaire/traduction a été conservé, néanmoins il y a eu une restriction de l'enseignement intensif de grammaire et de traduction. Ceci dit que les cours dispensés avaient en effet des objectifs pratiques.

Dans les *cours traditionnels à objectif pratique*, l'exercice de la traduction était encore présent, mais la focalisation sur la pratique orale de la langue était *a priori* l'objectif visé. On nous pardonnera de citer cette longue citation expliquant le principe des CTOP :

*Cours Traditionnels à Objectif Pratique.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

[Dans la leçon de mots] ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux. Les premiers thèmes écrits ne seront que la répétition ou la continuation des mêmes exercices. La version, dans l'ordre logique, arrive un peu plus tard. Là, ce n'est plus l'allemand ou l'anglais, c'est le français qui paraît être le but. [...]. Le thème écrit devra toujours être repris de vive voix ; on ne devra pas le quitter avant que l'élève ait logé dans sa mémoire et sur sa langue toutes les phrases qu'il a mises dans son cahier. Thème et version devront être faits, surtout au début, avec des mots connus (Puren, 2012 : 54).

La citation ci-dessus met en exergue, les pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement des cours dits CTOP, en l'occurrence, les exercices de traduction et de mémorisation qui étaient des fondements essentiels pour ces ceux-ci. L'élève devait lire le texte qui lui était présenté à haute voix, plusieurs fois, afin de mémoriser toutes les phrases ; ensuite, il passe à la traduction du *thème* écrit en *version* uniquement en langue française.

En ce qui concerne l'usage des textes littéraires, on constate quelques textes à l'image des fables et des contes ou carrément l'intégration des œuvres littéraires en classe de terminal. Selon Puren (2012 : 55) : « *les textes sont encore parfois publiés indépendamment de tout cours et sans aucun appareillage didactique (c'est le cas dans le choix de fables et de contes en allemand de M. Mathis, 1893)* ».

Les cours traditionnels à objectif pratique n'avaient pas exclu carrément le texte littéraire de la classe : son exploitation était peu fréquente par rapport à la méthodologie traditionnelle, puisque les CTOP se voulaient donner un enseignement pratique servant à des situations de communication réelles. Par contre, la MT était ambitieuse dans la mesure où elle voulait former des élèves s'exprimant à la manière des poètes : c'est ce que nous avons déjà appelé les "classes de rhétorique".

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

1.2 La méthodologie directe

La méthodologie directe est apparue au début du XX^{ème} siècle, à partir des instructions de 1901*. Cette méthodologie est née à la suite d'une demande sociale s'exprimant à plusieurs niveaux : économique, politique, touristique et commercial.

Aussi, faut-il rappeler que la méthodologie traditionnelle a débouché sur ce que l'on appelle les CTOP. Ces derniers consistent à décroître l'enseignement intensif de la grammaire à base de la traduction des textes littéraires, au profit de l'utilisation orale de la langue. C'est pour cela, les CTOP ont été *a priori*, l'origine de la naissance de la méthodologie directe.

Comme son nom l'indique, la méthodologie directe se veut enseigner la langue étrangère sans avoir recours à la traduction. De même, elle voulait enseigner une langue pratique pour des usages socioprofessionnels : surtout avec l'apparition de la révolution industrielle, où le marché exigeait une maîtrise des langues vivantes étrangères.

Contrairement à la MT** qui considère l'enseignement d'une langue étrangère comme un instrument de culture littéraire, la MD*** veut préparer *a priori* des individus pour l'accès au marché économique :

[...] Résultats assurément tout aussi estimables, mais dont le ministre ne fait pas mention, car ce que la société de son époque demande désormais aux LVE, ce n'est plus d'être comme dans la MT scolaire "*un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle*" (instruction de 1901), mais d'abord un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^{ème} (Puren, 2012 : 66).

La méthodologie directe n'a pas écarté entièrement la littérature de l'enseignement, mais elle formait d'abord aux outils importants de la langue, ensuite une fois les élèves auraient acquis le matériel important de la langue, des lectures littéraires pourraient s'avérer nécessaires.

La croissance des besoins économiques imposait une formation linguistique adéquate pour la nature des situations de communication. À cet effet, l'objectif primordial de la

*Selon Puren, la circulaire de 1901 relative à l'enseignement des langues vivantes et des instructions annexes. L'arrêté du 31 mai 1902 concernant les programmes d'enseignement des langues secondaires dans les lycées et collèges de garçons. Et celui de décembre 1908.

** Méthodologie traditionnelle.

*** Méthodologie directe.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

méthodologie directe consistait à maîtriser la langue pour des besoins utiles de la vie quotidienne : la langue est appréhendée comme un instrument de communication.

Quoique l'enseignement de la langue eût insisté sur les besoins du marché économique, le texte littéraire n'avait pas perdu entièrement sa place dans l'enseignement de la langue :

La littérature, manifestement essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes ; et à mesure les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à des lectures de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livres ouverts. Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue, soit parlée, soit écrite qui reste la fin principale de tout enseignement (Puren, 2012, p. 118).

En bref, la méthodologie directe s'intéresse en premier lieu à l'enseignement de la langue pour des besoins liés à la vie économique sans pour autant perdre de vue l'enseignement de la littérature si une assise linguistique est réalisée chez l'élève.

1.3 La méthodologie active

Baptisée aussi en France, "méthodologie éclectique" ou même "méthodologie mixte", la méthodologie active se voulait être une conciliation entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe. Selon Puren (2012 : 152), la méthodologie active, dit-il, « *se veut accueillante et ouverte à tous les procédés, techniques et matériels jugés efficaces et compatibles avec ses objectifs et principes fondamentaux* ».

Selon cette citation, la méthodologie active adopte tous les procédés techniques d'enseignement jugés utiles en dehors de tout attachement à une pratique dogmatique d'un courant méthodologique quelconque. Par ailleurs, cette méthodologie n'a pas procédé à une modification radicale des principes inclus dans la méthodologie traditionnelle : seulement quelques variations y ont été introduites, parmi lesquelles, le regain d'intérêt aux textes écrits et l'enseignement du vocabulaire, ce qui demandait parfois de faire recours à la traduction comme moyen d'aide à la compréhension.

Aussi, l'enseignement de la grammaire, réapparaît-il, mais tout en conservant le principe d'équilibre et de raisonnement :

Il s'agit de donner une satisfaction à ce penchant à la discipline intellectuelle, qui commence à se faire jour après 13-14 ans. Le besoin de grouper, d'ordonner, d'expliquer, de se rendre compte du pourquoi des phénomènes sera d'une grande utilité dans l'étude de la langue, de la grammaire (Puren, 2012 : 149).

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

L'enseignement de la langue et de la grammaire se faisait par des méthodes répétitives mais il n'en demeure pas moins qu'un apprentissage raisonné y avait figuré.

En 1950, une nouvelle instruction apparaît pour encourager ce qu'on appelle les *cours actifs à orientation culturelle*, (siglée désormais CAOC). Ces cours ont réintroduit l'objectif culturel dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, et comme par voie de conséquence, le texte littéraire se retrouve en usage dans les classes de langue :

La voie était ainsi ouverte à une utilisation plus précoce, dès les premiers cycles, des textes littéraires ; et forte était la tentation, après la publication de l'instruction de 1925 qui revalorisait officiellement l'objectif culture, d'avancer le passage du **texte littéraire de lecture complémentaire** (Puren, 2012 : 169).

Comme nous l'avons déjà signalé dans la méthodologie directe qui n'a pas perdu de vue carrément l'enseignement de la littérature, la méthodologie active aussi, par ses cours actifs à orientation culturelle a ouvert la possibilité à un enseignement du texte littéraire, et cela se révélait par des instructions successives encourageant la culture littéraire.

1.4 Les méthodologies : audio-orale et audiovisuelle

Contrairement à l'enseignement traditionnel qui prônait un enseignement à base du texte littéraire comme outil essentiel pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, les méthodes : audio-orale et audiovisuelle s'inscrivaient dans un autre virage théorique, en ce qu'elles voulaient faire de l'enseignement des LVE* une réalité linguistique orale. À cet effet, ces méthodologies sont apparues à la croisée de trois théories de référence : linguistique appliquée, linguistique distributionnelle, psychologie behaviouriste. Pour ce faire, les enseignants utilisaient des documents authentiques faisant partie de la vie quotidienne de leurs élèves, et par voie de conséquence, des considérations pédagogiques sont accordées *a priori*, à l'utilisation orale de la langue, ce qui contredit le principe essentiel de la méthodologie traditionnelle consistant à travailler sur l'écrit. On nous pardonnera de citer longuement ce passage expliquant cette différence :

Ce processus de désacralisation, en quelque sorte, de la littérature dans l'enseignement du français, a commencé avec l'importance qu'avait prise la linguistique, qui a réussi à imposer la perception de la langue comme une réalité orale, alors que la littérature relève essentiellement de l'écrit. Il s'ensuit naturellement que, à la différence de la méthodologie traditionnelle où on enseigne la langue, dès le

* Langues Vivantes Étrangères.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

début, à partir de la littérature, les M.A.O. et les M.A.V. (ou les « audio » comme on dit) écartent celle-ci de l'apprentissage langagier, qui se fait désormais en dehors d'elle. [...]. Cela veut dire concrètement que le texte littéraire est expulsé du domaine de l'apprentissage linguistique, où sont introduit à sa place, tambour battant, des documents pluricodés de nature variée : images, spots publicitaires, récits filmiques et autres « documents authentiques », toutes sortes d'écrits non littéraires. Dans cette nouvelle mouvance de la pédagogie communicative, où l'oral a une place importante, et recommandée par les instances officielles. [...]. L'exclusion de la littérature n'est donc pas un parti pris théorique, elle semble inhérente à la logique interne de ce système (Séoud, 1997 : 27).

La méthodologie audio-orale est apparue aux États-Unis durant la période 1940-1970, elle a été le résultat d'une expérience didactique menée sur des groupes de soldats. À ce niveau de méthode, il s'agissait de former des soldats à la pratique orale de la langue en mémorisant des énoncés utilisés lors des guerres ou pour l'espionnage, ce qui a conféré à la langue un usage purement oral. Cette méthode était appelée par les Américains *The Army Method**. En effet, elle avait pour objectif de former rapidement des soldats et des espions en mémorisant des dialogues par le biais de stages intensifs, ce qui fait apparaître à l'occasion l'aspect de la psychologie behaviouriste.

Quant à la méthodologie audiovisuelle, elle est apparue en France dans les années 1960-1970. Elle est définie par Puren (2012 : 192) comme suit :

La définition que je propose à la MAV, dit-il, s'appuie sur l'unique critère technique de **l'intégration didactique autour du support audiovisuel**. Elle exclut par conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou **séparément** visuels (comme certains COAP à partir des années 1930), et les cours dans lesquels l'emploi des supports audiovisuels n'est qu'**occasionnel**, pour ne retenir que ceux qui **au moins permettent** un emploi régulier de ces supports audiovisuels pour la présentation-explication du document de base.

Ce qui est à retenir en gros, les méthodes audio-orale et audiovisuelle ne donnaient aucune importance à la littérature ni aux textes littéraires, en ce qu'elles cherchaient à accorder une priorité à la pratique orale de la langue, ce qui a exclu pratiquement la littérature, et par voie de conséquence l'enseignement de l'écrit.

Le texte littéraire, pouvait apparaître en peu de fréquence en fin d'apprentissage langagier, comme nous le montre en ces termes Amor Séoud (2012 : 28) : « *Mais il arrive tout de même que le texte littéraire soit intégré dans une quelconque*

* Signifie en français : *Méthode de l'armée*.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

progression, même si en général il n'intervient qu'en dernier lieu, quand on pense qu'il est déchiffrable à partir des acquis antérieurs ».

Nous ne voulons pas que notre lecture entende une confusion lorsque nous avons dit que les méthodes *audio** écartent le texte littéraire dans l'enseignement des LVE, et après, il est intégré en fin de l'apprentissage langagier ; le texte littéraire, est en usage moins fréquent et n'intervient qu'en dernier lieu de l'apprentissage langagier où aucun intérêt n'est prêté à sa spécificité ni littérarité : le seul objectif étant bel et bien la réalité linguistique orale.

Il est important de mentionner que la méthodologie structuro-globale audiovisuelle n'a pas été évoquée ici, puisqu'elle est incluse dans la méthodologie audiovisuelle et répond aux mêmes principes de ces courants méthodologiques. En outre, selon Cuq & Gruca, elle n'utilise pas le texte littéraire : « *Au début des années 1960, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a banni la littérature de l'enseignement des langues vivantes et a donc évincé le texte littéraire des supports d'apprentissage pour représenter la parole en situation* » (2003 : 375).

Ces méthodologies ont débouché sur une nouvelle conception didactique de l'enseignement/apprentissage en faisant attribuer à la langue une prépondérance orale par rapport à l'écrit, ce qui a préparé à l'avènement d'une nouvelle approche d'enseignement de la langue, étant dite l'*approche communicative*.

1.5 L'approche communicative : une renaissance du texte littéraire

Après avoir été exclus des méthodes audio-orale et structuro-globale audiovisuelle, le texte littéraire et la littérature, refont surface dans l'enseignement du FLE, à partir des années 1980, c'est ce que nous confirment Cuq & Gruca (2003 : 373) : « *la littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont fait leur apparition dans les méthodes de langue dès les débuts des années 1980* ».

En effet, avec l'apparition de la didactique des langues étrangères, le texte littéraire est entrepris dans les débats théoriques. C'est ainsi qu'il s'inscrit parmi les méthodes dites didactique de la littérature ou voire même la didactique des textes littéraires. Des colloques et

*Les méthodes audio-orale et audiovisuelle sont aussi appelées les méthodes *audio*.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

des publications ouvrent un espace fervent pour l'étude de la réintégration de la littérature et des textes littéraires en classe de FLE. On nous pardonnera une autre fois de citer longuement ce passage qui l'explique clairement :

En effet, si l'on tient uniquement à la tenue de colloques et aux publications, on assiste à une pléthore de propositions qui témoigne bien de l'intérêt que portent la plupart des didacticiens de FLE plus au texte littéraire qu'à la littérature, du reste. Pour ne prendre que les deux extrêmes de la décennie, du numéro spécial du *Français dans le Monde* consacré à la problématique et qui clôt la décennie précédente aux *Entrées en littérature* de Jean-Pierre Goldenstein ou à *Langue et littérature* de Jean-Michel Adam ou aux 7^e rencontres de l'ASDIFLE en passant par *Pour la littérature – De l'extrait à l'œuvre* de Mireille Naturel et *Pour une Didactique de la littérature* d'Amor Séoud pour arriver à l'ouvrage de Marie-Claude Albert et de Marc Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, qui vient de paraître, et qui fait écho à la littérature de Jean-Peytard et alii, œuvre publiée en 1982 et qui ouvre véritablement la réflexion, sans oublier *À quoi sert la littérature en FLE*, émission de télévision interactive organisée par le CNED de Poitiers [...], il ne fait aucun doute que la littérature et le texte littéraire ont le vent en poupe ; toutes ces recherches, aux titres très révélateurs, inscrivent le domaine littéraire au cœur de la pensée didactique actuelle (Cuq & Gruca, 2003 : 378).

Après avoir été frappés d'obsolescence, la littérature et le texte littéraire réapparaissent en classe de FLE, et deviennent par conséquent des documents authentiques intégrés dans les manuels scolaires de FLE. C'est à partir des années 1980 que ce regain d'intérêt est manifesté par l'institution pédagogique, où des colloques et des publications ouvrent un large champ de discussions théoriques concernant l'enseignement/apprentissage de cette matière.

La question de l'enseignement/apprentissage de la littérature et des textes littéraires a été inscrite dans le domaine de la didactique du français, mais il n'en demeure pas moins qu'elle puisse cerner sa matière et prétendre peu ou prou à l'appellation *didactique de la littérature*, ou voire même *didactique des textes littéraires*.

Aussi, est-il important d'éclairer ici qu'à travers l'approche communicative, est apparue une nouvelle approche dite *l'approche par compétence*, qui selon le CECRL*, cherche à transformer les connaissances, en notion de tâche. À ce stade, l'usage du texte littéraire est moins fréquent, il est parfois utilisé comme moyen de formation interculturel, en étant intégré parmi les documents authentiques ou les documents sociaux. Dans cette approche, l'enseignement de la littérature et de la culture littéraire avait un intérêt particulier, n'étant pas

*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

pour une formation littéraire ou esthétique, mais pour bien entendu une éducation interculturelle. À ce propos, Anne Godard (2015 : 5) l'explique en ces termes :

En effet, l'importance accordée aux dimensions pragmatiques de la communication mettant en jeu non seulement des savoirs linguistiques, mais des savoir-faire et des savoir-être socioculturels ; l'adoption d'une perspective actionnelle permettant d'organiser les apprentissages autour de projets nécessitant l'accomplissement de tâches ; ainsi que la promotion d'approches plurielles en faveur d'éducation interculturelle et du plurilinguisme peuvent contribuer à transformer les pratiques d'enseignement de la littérature en français langue étrangère.

Même si les travaux sur la didactique du français langue étrangère (FLE) sont multiples, surtout après l'apparition du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* à partir de 2001, la place de la littérature et du texte littéraire est réduite. Ceci à cause de la politique linguistique visant à diffuser une langue pragmatique au service de la communication quotidienne, quant au texte littéraire, même encouragé par l'approche communicative, ses méthodes d'enseignement/apprentissage ne sont pas claires, et sa place est toujours opaque.

1.6 Le texte littéraire au sein de l'approche actionnelle

Il est nécessaire d'évoquer que l'approche actionnelle est une concrétisation de l'approche communicative. Cette dernière incarne un aspect didactique plus général dans la mesure où elle cherche à doter l'apprenant d'outils linguistiques nécessaires afin de communiquer verbalement ou à l'écrit. La perspective actionnelle, quant à elle, cherche à impliquer l'apprenant dans des situations-problèmes par des tâches ou des actions.

Le texte littéraire est aussi exploité dans la perspective actionnelle. Selon Puren (2006) : « *des propositions existent qui s'efforcent d'aborder la littérature en tant qu'elle est le support d'une action sociale* » (Cité in Godard, 2015 : 152). En effet, la perspective actionnelle adopte le support littéraire tant en enseignement/apprentissage du FLE qu'en FLM puisqu'il est un document dont le contenu est social, en l'appelant tantôt document authentique, tantôt document social. Donatienne Woerly (2015 : 154) indique :

Nous avons vu que les manuels témoignent d'un retour du littéraire dans le champ du FLE accompagné à la fois de la reprise de corpus et d'activités traditionnelles, et d'activités plus novatrices, en lien avec la perspective actionnelle, et à la faveur desquelles le corpus de renouveau. Deux autres phénomènes éditoriaux signent cet intérêt renaissant pour la littérature : les anthologies littéraires pour le FLE et les livres de français en français facile (Cité in Godard).

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

Dans l'approche actionnelle, le texte littéraire est exploité en classe de FLE comme document social ; il est le plus souvent adopté selon une approche globale loin de sa spécificité littéraire, les pratiques enseignantes du texte littéraire sont, selon Albert & Souchon (2000), le plus souvent fondées sur *« un travail de compréhension des textes littéraires s'appuyant sur les propositions de l'approche globale, qui réalise une approche tabulaire et progressive du texte dans laquelle ce dernier n'est généralement pas envisagé dans sa spécificité (Cité in Godard, 2015 : 152). »*

1.2 Didactique de la littérature : *qu'en dit l'état des recherches actuelles ?*

Depuis l'apparition de la didactique du FLE, la question de l'enseignement/apprentissage de la littérature a toujours été posée. À partir du FLM*, est né le FLE. Ce dernier, est caractérisé par trois types de xénité**, à savoir : une xénité linguistique, une xénité culturelle et une xénité de distance géographique. C'est pour cela qu'en FLE, les didacticiens s'intéressent à la manière dont doivent être abordés ces contenus disciplinaires en pensant à des méthodes, puisque les modalités de transmission de ce savoir disciplinaire chez un apprenant natif, changent lorsqu'il s'agit d'un apprenant non natif.

La didactique de la littérature et des textes littéraires pense trois éléments à la fois : le statut des objets à enseigner, les conditions et les modalités de leur enseignabilité et le choix des outils théoriques qui permettent la transmission de ces objets disciplinaires. Il est à éclaircir que le texte littéraire est représenté dans une langue étant le français qui pourrait, posséder bien entendu, un statut de langue étrangère, et par conséquent, les modalités d'appropriation ne doivent pas être toujours les mêmes dans le cas du FLM.

Il est important de noter qu'il y a eu plusieurs questions qui avaient interrogé le fait que si la didactique de la littérature ferait partie intégrante de la didactique du français, étant donné que la littérature serait indissociable de la langue française, ou qu'elle serait une discipline autonome pensant la didactisation d'éléments linguistico-culturels du FLE. À cet égard, Bernard Schneuwly suggère de *« faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité, dans la mesure où elle est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement bien définis, c'est-à-dire avec des »*

* Français Langue Maternelle.

** Terme utilisé en didactique signifiant *étrangeté*.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

disciplines académiques de référence » (Cité par Daunay, 2007 : 140). En outre, parler d'une didactique de la littérature semble être choisi par commodité d'usage, comme on parle de la didactique de l'oral ou la didactique de l'écrit. Cette appellation désigne les approches didactiques permettant l'appropriation de la littérature et des textes littéraires.

Schneuwly fait remarquer - malgré ces oppositions -, l'autonomie de la littérature en tant que produit de discours de référence ; cependant, elle peut devenir académique une fois les didacticiens s'intéressent aux modalités de son enseignement/apprentissage. C'est en ce sens, que la littérature peut avoir deux acceptions théoriques complémentaires et non contradictoires. La première, signifiant qu'elle peut représenter un discours culturel proprement dit ; la seconde, consiste en la mesure qu'elle puisse s'inscrire dans un cadre didactique de l'enseignement/apprentissage.

Aussi, faut-il révéler la remarque que la didactique de la littérature est tributaire de la naissance de la didactique du français, et l'appellation "didactique de la littéraire" n'est choisie que par une commodité d'usage, c'est ce que confirme Bertrand Daunay (2007 : 141) :

[...] il est possible en revanche d'embrasser les recherches effectuées dans les approches didactiques de la littérature depuis une trentaine d'années, si l'on s'accorde, comme la plupart des didacticiens, à dater des années 1970 la naissance de la didactique du français, et c'est en ce sens qu'il faut entendre ici l'expression "didactique de la littérature" employée par commodité d'usage.

Malgré les travaux des didacticiens en matière de l'enseignement/apprentissage des textes littéraires, il n'est pas encore temps de dire qu'il existe des théories consistantes permettant l'approche de ce savoir disciplinaire, c'est ce que nous indique Daunay (2007 : 141) : « *quoi qu'il en soit de l'évolution du ou des champ(s) didactique(s) en question, il n'est pas temps encore d'une synthèse des recherches qui se revendiquent d'une "didactique de la littérature"* ». Comme le fait remarquer Daunay, le champ de didactique de la littérature est encore nouveau, et les travaux théoriques qui s'y rapportent ne sont pas prêts pour être synthétisés. La question de l'état des recherches actuelles en didactique de la littérature est délicate, en ce que la majorité de recherches ne sont pas prêtes pour être dites des *théories* ; il ne s'agit que d'approche, comme celle dite *globale*. Et comme il a été déjà signalé, la didactique du français qui peut englober dans son cadre de recherche la didactique de la littérature, ne prétend pas apporter des résultats confirmés ou des réponses définitives aux problématiques posées. En effet, Daunay affirme que « *la didactique du français, présentée*

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

en ouverture comme un espace de questions, ne prétend pas apporter de réponses définitives aux interrogations sociales concernant l'enseignement de la littérature » (2007 : 176).

Après avoir révélé un constat en une dizaine d'écueils* ayant entravé l'aboutissement à des théories bien pensées assurant une bonne enseignabilité de la littérature et des textes littéraires, Cuq & Gruca (2003 : 379-380) affirment un vide méthodologique au sein de la didactique des textes littéraires :

Ce constat montre le vide méthodologique qui existe à l'égard du littéraire dans la conception d'une méthodologie et le divorce qui s'est instauré entre la recherche, d'une part, et la situation de classe d'autre part. Cette incohérence frappe la didactique du FLE, à la traîne désormais par rapport à la didactique du FLM et même du FLS qui ont su réaliser des matériels pédagogiques diversifiés et proposer des stratégies cohérentes en accord avec la plupart des théories et des recherches menées dans le domaine de l'usage des textes littéraires en classe de langue et de littérature.

Contrairement aux FLM et FLS qui ont su élaborer des méthodes et des stratégies appropriées pour un bon enseignement/apprentissage de la littérature et des textes littéraires, le FLE, quant à lui, n'a pas encore mis au point une méthodologie ou des stratégies didactiques permettant de didactiser des contenus littéraires à des apprenants de FLE.

Malgré la tenue de plusieurs colloques et la pléthore de propositions portant tant sur la didactique du FLE que sur celle de la littérature, il n'est pas encore temps d'une synthèse de recherches. Même aujourd'hui, il n'existe pas des méthodes ficelées permettant une bonne exploitation pédagogique des textes littéraires. C'est ainsi que Cuq & Gruca (2003 : 373) le confirment :

[...] contrairement à d'autres domaines du champ ou à d'autres aspects de la langue dont le « retour » est tout aussi manifeste comme l'écrit, la grammaire, la traduction, la phonétique, etc., l'utilisation du texte littéraire dans les méthodes d'enseignement ne repose pas sur un véritable renouveau pédagogique. Si les propositions théoriques se sont multipliées ces dernières années, les incidences dans le matériel pédagogique, contrairement à ce qui se passe en français langue maternelle, restent rarissimes.

Nous avons donc cité plusieurs didacticiens qui témoignent clairement qu'il n'est pas encore temps d'une ou des théories finalisées permettant de didactiser des contenus littéraires.

*Voir Cuq & Gruca, (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG. PP. 378-380.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

Il n'existe en effet qu'une manifestation de quelques propositions didactiques, qui malgré dites parfois *approches*, comme celle de la *globale*^{*}, demeurent encore inachevées.

Les travaux didactiques expérimentaux demeurent moins manifestes au sein de la didactique du FLE, et beaucoup de recherches sont focalisées sur des études descriptives et théoriques de corpus littéraires. En effet, Dufays & Brunel (2016 : 255), affirment dans un article :

Nous concluons ce panorama en notant que la période a également donné lieu à une certaine évolution du côté des méthodes mises en œuvre par les chercheurs. Comme l'ont montré Daunay et Dufays (2007), entre 2000 et 2005, les recherches théoriques (55 %) étaient largement dominantes par rapport aux recherches descriptives (32 %) et aux recherches actions (11 %), tandis que les recherches expérimentales (1 %) étaient quasi inexistantes, ce qui ne faisait que perpétuer la hiérarchie déjà observée par Pastiaux entre 1970 et 1984. Peut-être cette hiérarchie tenait-elle à une spécificité du champ, qui se caractériserait par une forte imbrication du théorique et du prescriptif (quand on étudie la didactique de la littérature, c'est le plus souvent au départ d'un certain point de vue, de certaines convictions et dès lors avec une certaine visée promotionnelle). On notera cependant depuis 2005 la montée en puissance des recherches descriptives : de plus en plus de travaux aujourd'hui cherchent avant tout à comprendre, sans a priori, les processus par lesquels les maîtres enseignent et les élèves apprennent. On pourrait voir là un signe de la maturation scientifique de ce champ de recherche.

Comme l'expliquent Dufays et Bruno, l'enseignement/apprentissage du texte littéraire n'est vu en gros que de deux angles : l'analyse et la théorie. En effet, des corpus littéraires de différents genres sont analysés et décrits en vue d'une élaboration didactique d'une progression curriculaire, comme l'a fait Biard & Denis (1993), dans leur ouvrage *Didactique du texte littéraire*. Ainsi, beaucoup de didacticiens ont consacré une pléthore d'études théoriques à propos de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire ou de la littérature, chose qu'on observe manifestement chez Christian Puren (2012), dans son ouvrage *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Cependant, la didactique du texte littéraire manque remarquablement de travaux expérimentaux, ce qui forme un creuset en matière de méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la littérature et du texte littéraire.

^{*}Voir Cuq & Gruca. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG. PP. 373-387.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

1.2.1 Didactique de la littérature : *quelle origine ?*

Dans le panorama historique de l'enseignement de la littérature, il a été montré que le texte littéraire avait constitué un support privilégié dans la méthode traditionnelle. Cet enseignement a été contesté par la suite à cause de sa conception idéologique, par une critique virulente qui lui a été portée par le texte d'orientation de la DFLM* :

[...] l'enseignement-apprentissage de la littérature « a longtemps été contesté parce qu'il était le lieu de pratiques impressionnantes ignorantes de leurs présupposés épistémologiques et idéologiques » (DFLM, 1998). L'éditorial de la première livraison de la revue *Pratiques*, en 1974, constitue un témoignage de cette contestation, dans une critique (clairement affiliée à une perspective marxiste) de l'inscription de l'enseignement de la littérature dans "l'idéologie dominante", en raison de son "ascientificité" (Cité in Daunay : 142).

L'enseignement traditionnel avait été assujéti à plusieurs éléments en raison desquels il a été critiqué. D'abord, l'inculcation d'une langue par une approche normative d'une littérature humaniste cherchant à rendre les élèves comme des *rhéteurs*, c'est ce que nous avons déjà appelé les *classes de rhétorique*. Ainsi, les textes littéraires avaient conduit des idéologies faisant de lui un instrument d'inculcation d'idéologies et politiques. À ce propos, P. Kuentz (1972) affirme :

[...] "Notre pratique pédagogique", dit-il, privilégie, l'explication de texte, la récitation et la dictée, ce n'est pas pour simplement pointer le lien entre le format scolaire de l'extrait et celui de ces exercices, c'est pour y voir le signe d'une inculcation idéologique, "sous couleur d'apprentissage de l'orthographe et d'entraînement de la mémoire" (Cité in Daunay, 2007 : 145).

Le caractère d'ascientificité ayant marqué l'enseignement traditionnel, a rendu facile l'inculcation de certaines idéologies, à l'image de celle dite *marxiste* comme l'a bien mentionné le texte ci-dessus, étant relatif à l'orientation de la didactique du français langue maternelle. C'est pour cela que l'apparition de la didactique de la littérature a été le point de départ d'une revendication de scientificité tant pour les approches didactiques de la littérature que le domaine de l'enseignement/apprentissage en général.

Ces critiques ont porté tant sur les manuels scolaires que sur la conception des exercices canoniques et les conceptions idéologiques dominantes de l'époque. Cette contestation a

*Didactique du Français Langue Maternelle.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

commencé en premier par le manuel scolaire : « *c'est sur le manuel scolaire, "entré dans l'ère de soupçon" (Raillard, 1972, p.73) que se cristallise rapidement la critique de l'enseignement de la littérature, dans une alliance entre les spécialistes du texte (littéraire) et les spécialistes de l'enseignement, au début des années 1970* » (Daunay, 2007 : 143).

Daunay fait remarquer que les premières critiques de l'enseignement traditionnel de la littérature ont commencé par les manuels scolaires étant donné qu'ils proposaient un enseignement linguistique et culturel à forte teneur d'idéologies.

Il est très important de rappeler que la revendication de scientificité de l'enseignement/apprentissage de la littérature et des textes littéraires a commencé à partir des années 1970 où se sont rencontrés plusieurs spécialistes afin de repenser la configuration ancienne et créer un champ de réflexion pour un enseignement moderne des textes littéraires :

Il est significatif que se multiplient, dans les années 1970, les lieux de rencontre entre spécialistes de l'enseignement de la littérature, au moins dans le secondaire, et les théoriciens universitaires du texte littéraire, eux-mêmes enseignants dans le supérieur : en témoignent par exemple les colloques de Cerisy-la-Salle (Dobrovsky & Torodov, 1971) et de Strasbourg (Mansuy, 1977) ou les numéros d'études littéraires qui traitent de la problématique de l'enseignement de la littérature [...]. À tel point que la didactique de la littérature n'est pas au départ identifiée comme autonome des études littéraires universitaires et c'est au contraire dans l'alliance entre chercheurs d'horizons divers qu'émerge peu à peu une réflexion spécifique qui contribuera à fonder le champ didactique (Daunay, 2007 : 143).

L'apparition de la didactique a remis en cause l'enseignement traditionnel du texte littéraire, en lui offrant un aspect plus moderne servant non seulement à apprendre la langue mais aussi à comprendre le mode de fonctionnement culturel des individus. Outre le retour à cette anthologie littéraire a permis une appréhension plus globale de la langue, c'est-à-dire les registres selon lesquels une langue peut être écrite. D'autant plus, les approches didactiques ont permis de mettre à distance l'aspect dogmatique de l'enseignement de la littérature et du texte littéraire, en expliquant que l'apprenant n'est pas forcément invité à apprendre la littérature pour devenir ou écrire comme un écrivain. Voici en général, les tournants théoriques de la didactique du FLE, et en particulier, de la didactique du texte littéraire.

Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art

Conclusion

L'enseignement de la littérature et du texte littéraire est passé par plusieurs méthodologies, chacune revendiquait son ouverture ou non pour le texte littéraire, selon aussi les besoins qu'exprimaient l'école et la société. Ainsi, en feuilletant l'histoire des méthodologies de l'enseignement de la littérature et du texte littéraire, il a été remarqué qu'aucune méthode d'enseignement n'a perduré, c'est-à-dire chaque méthodologie change de contenu et de méthodes en fonction des besoins et des tournants théoriques.

Également, le texte littéraire a connu une efflorescence dans le domaine de l'enseignement des langues dans la méthodologie traditionnelle ; ensuite il est passé par une éviction à cause des besoins institutionnels, pour enfin réapparaître dans l'approche communicative.

En somme, la (re)naissance de la littérature, et plus précisément du texte littéraire, a été à partir des années 1970, à la suite de plusieurs rencontres entre spécialistes de l'enseignement de la littérature et enseignants au secondaire et à l'université. Au départ, elle fut incluse dans les études littéraires de l'université. Mais, grâce à une alliance entre plusieurs chercheurs dans ce domaine, sa réflexion spécifique a commencé peu à peu, à devenir autonome, ce qui lui a conféré par la suite le statut d'une discipline didactique autonome.

Malgré les travaux des recherches menés par plusieurs didacticiens, il n'est pas encore temps de parler d'une théorie cohérente ou d'une méthode élaborée pour un enseignement/apprentissage du texte littéraire.

Le texte littéraire, aujourd'hui, n'est pas défini selon une vision de la stylistique traditionnelle ou du structuralisme, mais bien au contraire, il se trouve aujourd'hui à la croisée de plusieurs théories, telles la didactique et la linguistique énonciative.

Chapitre 2 :

Le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Introduction

Dans ce chapitre, nous aborderons la définition des concepts opératoires, convergeant entre didactique et linguistique énonciative, qui sont en rapport avec le texte littéraire. D'abord, nous présenterons la définition des concepts didactiques étant en lien avec la notion de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire ; ensuite, ceux de la linguistique énonciative en relation avec le champ de la didactique du texte littéraire. Ceci, afin de permettre de mieux appréhender la panoplie conceptuelle déployée dans le cadre de cette recherche. En effet, nous avons fait appel à l'approche didactique, en vue de bien comprendre les modalités de l'enseignement/apprentissage du document littéraire. De même, l'approche énonciative, qui analysera de son côté tant les aspects linguistiques de ce dernier, que les éléments dont il est capable de fournir sur le plan didactique. Autrement, il s'agira de dégager des éléments linguistiques du texte littéraire afin d'expliquer leur portée didactique en situation de l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.1 Concepts opératoires de la didactique du texte littéraire

À ce niveau, nous définirons les concepts opératoires étant en relation avec la didactique et le texte littéraire, c'est-à-dire les éléments conceptuels qui se dégagent du domaine de la didactique du texte littéraire, puisqu'ils seront mis en œuvre dans le cadre pratique.

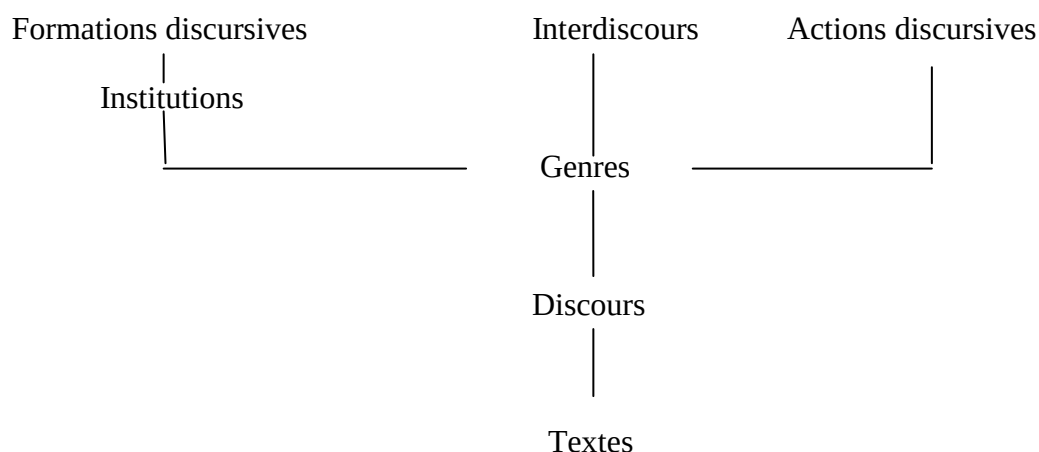
2.1.1 Qu'est-ce qu'un *texte* ?

Selon Jean-Christophe Pellat (2017 : 99) : « *Le texte (étymon *textus*, "tissu, trame", de *texere*, "tisser") est un ensemble structuré et ordonné de phrases véhiculant un message et répondant à une fonction communicative* ». En effet, un texte est un ensemble d'énoncés formant une structure textuelle. C'est la somme d'énoncés débouchant sur un discours écrit. Ce discours est significatif grâce à la cohérence de ses unités phrastiques. *Texte* provient initialement de *texture*, c'est-à-dire une construction hiérarchique d'ensemble d'unités formant des macrostructures qui, l'une avec l'autre, forment un texte significatif. En effet, le texte est co-construit, en ce qu'un énoncé lui seul (micro-proposition) ne peut générer un sens complet ; l'ensemble de micropropositions s'agencent, l'une avec l'autre apportant des unités de sens, formant un sens global, et débouchant enfin sur une structure textuelle. Karl Canvat (1999 : 83) se contente de la définition suivante : « *conformément à un usage aujourd'hui bien établi, nous distinguerons le « texte » comme chaîne linguistique parlée ou écrite*

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

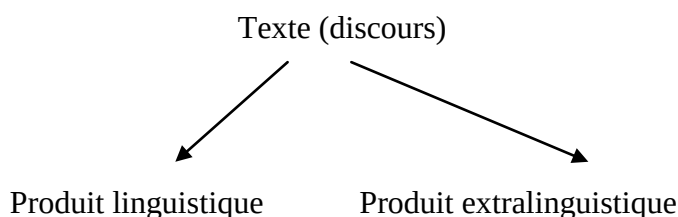
formant une unité communicationnelle et le « discours » comme texte en situation, produit dans une situation déterminée (institution, lieu, temps) ».

Le « texte » peut avoir comme synonyme le « discours » s'il sera envisagé d'un point de vue énonciatif, où il pourrait avoir d'autres extensions linguistiques, notamment sociales, institutionnelles, idéologiques, littéraires et historiques. Karl Canvat (1999 : 84) mentionne les interactions du discours dans le schéma suivant :



Un texte ne peut se limiter à une composante linguistique, il est bien entendu, constitué de plusieurs dimensions, ce qui lui donne le caractère de complexité, et invoque par conséquent la notion de « discours ». En effet, il peut se composer de formations discursives relevant des institutions : sociales, culturelles, historiques ; il peut être un interdiscours, en ce qu'il peut englober plusieurs genres, littéraires par exemple ; de même, son action discursive (sa visée de discours) : argumenter, convaincre, informer, etc., pouvant jouer un rôle important dans sa constitution.

En bref, il existe dans un même texte, le texte en tant que produit linguistique, et le texte qui va au-delà du produit linguistique, vers une composante extralinguistique :



Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

2.1.2 Qu'est-ce que *littérature* ?

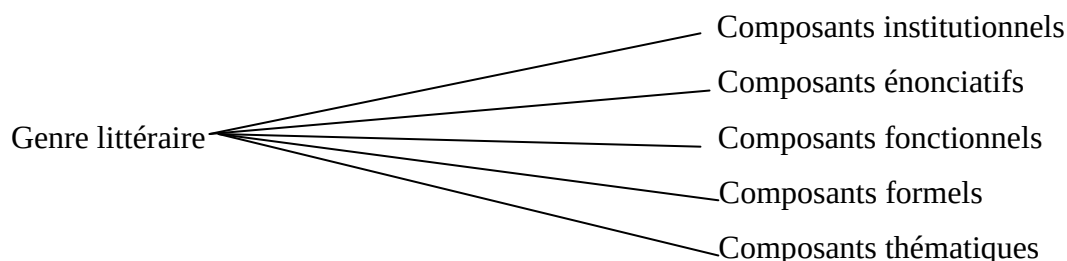
La littérature peut être définie comme étant l'ensemble des œuvres écrites ou orales, ayant un caractère de littérarité. La littérature s'attarde à des préoccupations idéologiques et esthétiques. Selon P. Bourdieu, elle est :

Une construction socio-idéologique produite par le champ littéraire, système d'agents et de positions, structuré par des rapports de force (solidarité/opposition) autour de biens spécifiques (les biens littéraires) et régi par des intérêts et des valeurs qui lui sont propres (originalité...) (Cité in Canvat, 1999 : 85).

La littérature est aussi un capital artistique des œuvres dites littéraires. Ces dernières représentent une somme de textes littéraires se préoccupant de certaines normes esthétiques, et se voulant discuter des situations idéologiques et historiques dans une sphère fictionnelle, pour un intérêt commun. Toursel & Vassevière (2001 : 13) indiquent :

Qu'il y a un statut particulier de la littérature qui tient à ceci, qu'elle est faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière qui est *déjà* signifiante au moment où la littérature s'en empare : il faut que la littérature *se glisse* dans un système qui ne lui appartient pas mais qui fonctionne malgré tout aux mêmes fins qu'elle, à savoir communiquer. Il s'en suit que les démêlés du langage et de la littérature forment en quelque sorte l'être même de la littérature : structurellement, la littérature n'est qu'un objet parasite du langage.

La littérature est faite de langage, c'est-à-dire d'une manifestation scripturale des idées de l'écrivain, mais toujours en se préoccupant des effets de style. Les textes littéraires, quand ils s'amassent pour un « bien » défini de l'écrivain, ils forment des genres littéraires, ce qui leur confère naturellement le statut de la « littérature ». Quant à la question de « genre littéraire », elle est souvent liée à la littérature, et se compose en effet, de plusieurs éléments que Canvat (1999 : 87) représente à travers ce schéma :



Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Dès lors, nous proposons de définir succinctement les composants du genre littéraire dans le tableau suivant :

La composante du genre	Signification
Institutionnelle	Les dispositifs symboliques et sociaux qui contraignent la production du discours (ex. discours religieux) ;
Énonciative	Statut de l'énonciateur et de l'acte de l'énonciation ;
Fonctionnelle	La visée ou l'intention du texte (discours) produit ;
Formelle	Les éléments linguistiques propres au texte (la forme) ;
Thématique	Les éléments sémantiques et le thème du texte.

Pour une compréhension plus précise de la question du genre littéraire, nous y reviendrons quand nous définirons, par la suite, la fable et ses composantes énonciatives. À cet effet, nous pouvons dire en bref, que la littérature est le résultat de la construction d'un langage esthétique.

2.1.3 Le texte littéraire

Le texte littéraire est un ensemble d'énoncés cohérents utilisant des normes esthétiques et cherchant à aller au-delà de la réalité. Il est aussi une structure textuelle incorporant plusieurs procédés esthétiques, rhétoriques, stylistiques et artistiques, afin de donner au langage écrit une forme cohérente à base de fiction. Le texte littéraire conçoit des énoncés esthétiques débouchant la plupart des cas sur des messages dont le sens est implicite, voire équivoques. L'auteur ou l'écrivain écrit pour insuffler une âme à son texte en utilisant toutes les forces du langage dont le souci est de s'extérioriser par rapport à ses états d'esprit : joie, crainte, douleur, etc. On parle le plus souvent de *catharsis** : une disposition émotionnelle incitant l'auteur ou l'écrivain à reproduire par écrit et de manière esthétique, son état intérieur en vue d'une thérapie inconsciente. À cet effet, il est préférable de n'en prendre qu'une définition limitative pour ne pas bifurquer sur d'autres acceptions théoriques.

Le texte littéraire ne se dissocie pas d'une caractéristique qui lui est inhérente : il s'agit bel et bien de la *littérarité*, caractéristique importante de la littérature. La littérarité est la

*Ce concept est utilisé en psychanalyse, il désigne les moyens thérapeutiques utilisés pour extérioriser des crises émotionnelles vécues par un individu. Il en est la même chose chez un écrivain, il écrit puisqu'il a été éventuellement sujet à des situations de vie heureuses ou malheureuses. C'est pour cela, que plus le choc est élevé plus l'écrit est esthétique.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

forme esthétique conférant à une forme textuelle le statut de « littérature ». En effet, la question de littérarité est très ancienne. En effet, K. Canvat (1999 : 84) soutient que :

Le problème de la spécificité de la littérature est ancien et a reçu des réponses très diverses. De l'Antiquité (Aristote) jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, on a défini la littérature comme une imitation de la réalité, comme une fiction. Le « beau » a constitué le second type de la définition de la « littérature ».

De cette citation découlent des éléments clés, pouvant servir davantage à comprendre le texte littéraire, puisque c'est dans le cadre formel de la littérature que peut être défini le texte littéraire. Au fait, le texte littéraire fait appel à des normes esthétiques cherchant à concrétiser le « beau », c'est-à-dire un message qui va au-delà du sens envisagé, ce qui ouvre au lecteur une possibilité de choix de plusieurs sens, et par conséquent, lui offrant une lecture plurielle. La littérarité, quant à elle, peut être définie comme étant, ce qui donne à une œuvre le statut de « littérature ».

Ainsi la fiction peut constituer un élément inéluctable pour le texte littéraire, et réfère bien entendu à une réalité certaine où « *seule la fonction référentielle des phrases du roman sera pertinente pour cette analyse ; elles n'auront de sens pour nous que par rapport à la réalité qu'elles décrivent* » (Torodov, 1967 : 13). De ce principe, Yves Reuter (2000 : 45) insiste sur l'importance de la lecture de toute l'œuvre et la connaissance des éléments de la fiction afin de comprendre son message en intégralité :

La fiction est constituée des *actions*, effectuée par des *personnages*, dans un univers *spatio-temporel* déterminé. Elle est véritablement (re)construite par le lecteur à l'issue de sa lecture. Il faut donc connaître l'intégralité du texte pour analyser précisément chacune de ses composantes.

À ce niveau, Torodov explique que l'œuvre littéraire ne peut être comprise dans son intégralité, ni en lisant une partie d'elle, ni un fragment seul ne peut lui apporter un sens global. D'où la nécessité de prendre la peine de comprendre et d'analyser chacune de ses parties. Il est nécessaire de mentionner qu'en réalité l'œuvre littéraire peut être nommée « texte littéraire », si celui-ci se présente dans son intégralité. Néanmoins, pour une raison didactique, une partie de l'œuvre (un texte) peut être conventionnellement appelée par les didacticiens « un texte littéraire » ou « un document littéraire ».

Pour ce qui est de la littérarité, c'est le résultat des préoccupations esthétiques que cherche à donner un écrivain à son style, en lui conférant le statut d'un texte littéraire. C'est

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

ce qui lui donne le caractère de spécificité propre à lui seul, c'est ce qu'explique ici Pierre Macherey :

Par opposition aux autres textes, le texte littéraire présente une certaine spécificité qui réside dans son autonomie qui est à elle seule, sa propre règle dans la mesure où elle se donne ses limites en les construisant. Ouvert à toutes les possibilités, il offre des lectures plurielles et se prête à plusieurs interprétations alors que le texte non littéraire présente un seul sens, et avant d'être lu par personne, il a toujours été lu par tous (Cité in Ghellal, 2009 : 37).

Il existe plusieurs genres littéraires, mais nous citons ici seulement ceux qui sont proposés par le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne (contes, légendes et fables). Pour donner plus de sens à cette définition. Voici un texte littéraire du genre fictif (un conte), extrait du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne (2^{ème} génération)* :

Le pêcheur et sa femme

Il était une fois, un vieux pêcheur qui vivait avec sa femme à la compagne. Ils habitaient dans une pauvre cabane.

Un jour, le pêcheur attrapa une carpe. Celle-ci lui proposa un marché.

-Si tu me remets à l'eau, tu auras tout ce que tu voudras.

-Affaire conclue, répondit le vieux.

Arrivé à la maison, le pêcheur conta l'aventure à sa femme. Elle demanda une maison. L'homme retourna au lac et présenta le souhait de son épouse. La carpe exauça ce souhait. Quelques mois plus tard, la femme qui avait goûté à la richesse voulut habiter une grande villa. Et la carpe exauça encore une fois ce souhait. Elle voulut ensuite habiter un château et être la reine. La carpe accepta de nouveau.

La femme resta de longs mois sans rien demander mais un jour elle envoya son mari voir la carpe car elle désirait habiter la lune. Le vieux obéit et alla aussitôt voir la carpe qui, cette fois très fâchée, fit une grimace et disparut. C'est ainsi que le pêcheur et sa femme se retrouvèrent dans leur pauvre vieille petite cabane.

Conte d'Algérie

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONPS. P. 144.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

2.1.4 Le texte non littéraire

À la différence du texte littéraire, le texte non littéraire se caractérise par son message explicite. Il s'agit aussi d'un ensemble d'énoncés construits de manière cohérente, dont le langage ne cherche qu'à transmettre un message de manière dénotative, loin de toute recherche des effets de style. Ses sujets, verbes et adjectifs ne vont pas au-delà du sens réellement recherché, leur raison d'être renvoie la majorité des cas, à un sens univoque.

Le document littéraire revêt un caractère informatif, il cherche à informer d'un sujet, d'un événement ou d'une actualité sans recours à la fiction ; le message est unique, il peut être dégagé facilement par n'importe quel lecteur :

Un texte non littéraire revêt, quant à lui un caractère plutôt informatif et utilise un langage dénué de tout sentiment en essayant de transmettre le message de manière directe, objective et dénotative. Ce texte n'est pas destiné à être spécialement esthétique et reste assez simple afin d'être le plus explicite et compris possible sans pour autant négliger le respect de la langue, comme un article de journal par exemple ou un compte-rendu quelconque (Talbi, 2017 : 13).

En somme, le document non littéraire utilise un discours simple et dénotatif par rapport à un référent. Le texte littéraire, quant à lui, recherche les forces stylistiques du langage pour construire un sens revêtant le « beau » et la « fiction », par rapport à un référent : illusion référentielle. Selon Jean Christophe Pellat (2017 : 72) :

La tradition littéraire établissait une nette distinction entre les textes littéraires et les autres, les frontières sont devenues floues à l'époque moderne [...]. Mais pour atteindre à l'œuvre en elle-même, une critique immanente est nécessaire dans notre perspective. Pour ce faire, on peut s'appuyer sur la notion de "littérarité".

En bref, l'élément principal qui caractérise l'œuvre littéraire est sa caractéristique immanente étant conventionnellement appelée *littérarité*.

2.1.5 Le récit de fiction

Comme nous l'avons déjà expliqué, le récit de fiction est un genre fictif qui s'introduit dans l'éventail d'une communication littéraire. Le *Mémo Référence du Vocabulaire de l'Analyse Littéraire* (2002 : 392) lui propose la définition suivante :

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Transmission orale ou écrite de faits vrais ou imaginaires.

Le mot *récit* peut être utilisé dans deux sens différents : dans le premier cas, il correspond à la narration et renvoie à l'acte de raconter ; et dans le second cas, il est le produit de la narration, c'est-à-dire l'histoire achevée, telle qu'elle est livrée au lecteur.

Dans ce cas-là, nous retenons la seconde acception de sa définition, considérant le récit comme le produit de la narration : l'histoire achevée et présentée telle qu'elle est livrée au lecteur. Par ailleurs, le récit repose sur des choix d'écriture, cadre énonciatif, description, argumentation, focalisation, etc. Le récit conduit le lecteur dans l'imagination de l'auteur ou de l'écrivain.

La fiction, quant à elle, renvoie à ce qui relève de l'imaginaire ou de l'irréel, sans pour autant contredire le réel (le référent). Le *Mémo Référence du Vocabulaire de l'Analyse Littéraire* (2002 : 198-199) définit la fiction comme étant *la « création d'un univers imaginaire (fiction) par opposition au vécu réel [...] L'opposition fiction / réel est l'un des enjeux majeurs de la littérature »*. Il existe en effet, plusieurs genres fictifs, nous citons à titre d'exemple ceux présents dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne : tels le conte, la fable et la légende. Albert & Souchon, (2000 : 77) expliquent que :

Le plus souvent le référent du texte littéraire est fictif et cela à deux niveaux :

- soit que les éléments référentiels inscrits par le scripteur dans son texte (personnages, lieux, événements, actions) ne sont pas attestés dans la réalité ; ils n'ont pas d'existence en dehors du texte ;
- soit que les mots eux-mêmes ont un référent fictif (fées, licornes, lutins, ogres, ou autres créatures du roman de science fiction...).

Cette définition éclaire bien ce qu'est « récit de fiction », et nous amène alors à déduire qu'il est le produit oral ou écrit de l'imagination (fiction) renvoyant à un réel bien déterminé. Ce genre fictif s'oppose au récit réel.

Il existe en effet trois types de récits fictifs dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, dont il est nécessaire de les définir dans le cadre formel de cette recherche.

2.1.5.1 Le conte

Le conte est un court récit qui raconte une histoire imaginaire ayant une visée instructive. Il fait partie des genres didactiques, parce qu'il sert à instruire et transmettre une morale aux apprenants. Ce genre met en branle des personnages avec des vices, et met en aventure

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

d'autres, à travers des péripéties d'épreuves, pour déduire de la situation fictive une leçon qui sert de moralité à l'élève. À l'origine, les contes étaient de tradition orale, mais ils se sont introduits au fur et à mesure dans la tradition littéraire écrite. Le dictionnaire *Mémo Référence du Vocabulaire de l'Analyse Littéraire* soutient que :

À l'origine oral, le conte passe de la tradition populaire à la tradition littéraire. On a pu reconnaître des structures semblables entre les différents contes de l'Europe et de l'Inde. Ainsi, le conte schématise ses personnages, multiplie les péripéties initiatiques, sème sur le chemin du héros des obstacles, arme les protagonistes de pouvoirs surnaturels. La finalité du conte est essentiellement morale ou philosophique. À l'issue du conte, le monde, un instant perturbé, reprend un visage quotidien (2002 : 114-115).

Il est par ailleurs important, de mentionner qu'il existe plusieurs types de contes : le conte populaire, le conte des fées, le conte philosophique, le conte fantastique, etc. Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne choisit plusieurs contes, parmi lesquels nous citons : « la Vache et le Chien », « un bûcheron honnête », « la fille du pêcheur », « un homme malhonnête », « les deux sœurs et les fées », « le pêcheur et sa femme », « Loundja, la fille du roi », et « le Renard et le Lion ». Jean-Christophe Pellat (2017 : 68) mentionne qu' : « à l'origine, le conte populaire puise dans la tradition orale et collective ou dans le folklore, et repose sur un mode de narration directe marqué par l'oralité ; le narrateur récite l'histoire. ». Aussi classe-t-il principalement les contes en deux types :

- **Le conte merveilleux ou conte des fées** introduit le merveilleux dans un contexte passé imprécis qui rend accessible à tout lecteur (il était une fois...). Il a une visée didactique, parfois portée sur une morale explicite, et met en scène le combat du bien contre le mal.
- **Le conte philosophique**, né au XVIII^e siècle, se veut édifiant et utilise la fable, parfois les ressources du merveilleux, pour donner une leçon philosophique, démontrer ou contrer une thèse (J-C. Pellat, 2017 : 68-69).

Dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, les auteurs ont introduits principalement les contes merveilleux suscitant la curiosité des apprenants sur les valeurs éthiques : nationales et universelles. Quant aux contes philosophiques, ils sont présentés dans le 2^{ème} projet pédagogique du manuel, aux apprenants de ce niveau.

2.1.5.2 La fable

La fable est un court récit qui met en scène des animaux à travers une scène fictive, pour illustrer une pensée morale. Ce genre didactique est destiné pour les enfants et les adolescents,

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

il décrit à travers une scène fictive et théâtrale des vices et des tares humaines, à travers une fiction animale, et ce, en vue de donner une valeur instructive. Le dictionnaire *Mémo Référentiel du Vocabulaire d'Analyse Littéraire* considère la fable* comme un :

Genre littéraire emprunté à des sources gréco-latines [...], la fable a connu son apothéose avec La Fontaine, qui lui a donné des lettres de noblesse. Sous sa plume, la fable devient une petite pièce en vers, admirablement ciselée. Construite sur un véritable scénario, elle est fondée sur la fiction animale (2002 : 194).

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne (2^{ème} génération) présente plusieurs fables en vers et en prose : « l'Âne et le Chien », « les Serins et le Chardonneret », « le Perroquet », « le Laboureur et ses Enfants », « la Guenon, le Singe et la Noix », « le Maître et le Scorpion ».

2.1.5.3 La légende

Le manuel scolaire de français, de la 2^{ème} année moyenne (1^{ère} génération)** en présente la définition suivante :

- La légende est un récit populaire de tradition orale ;
- La légende allie le réel et le merveilleux : le contexte place l'histoire dans la réalité tandis qu'un personnage imaginaire ou un événement extraordinaire en fait un récit fantastique ;
- À la différence du conte (histoire inventée), la légende s'appuie sur des faits historiques connus ou peu connus ;
- Elle a généralement pour origine un personnage, un objet ou un événement ancien dont l'histoire a été déformée au fil du temps (2016 : 98).

Le livre scolaire de la 2^{ème} année moyenne met à la disposition de l'apprenant plusieurs légendes, de différentes cultures algériennes : « la légende de Sidi M'hammed El Ghrab », « Yennayer et la vieille bergère », « la légende de Baddûr le bédouin », « légende du Sahara », « Aïn Bent Soltane de Mascara », « légende des deux oasis ».

2.1.6 Le récit réel

Contrairement au récit fictif, le récit réel met en œuvre un vocabulaire relevant de la réalité pour révéler un fait ou un événement réel. Le récit réel, émane d'une situation ou d'un

*Nous tenons à préciser que les fables sont de tradition arabe, ils furent inventées par Ibn' Al-Mukaffa' vers 750, dans le livre *Kalila wa Dimna*.

**Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al. (2016). *Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONPS.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

évènement réel que l'auteur cherche à transcrire tel quel. Ce genre réel désigne le référent par son nom réel, caractéristique essentielle le différenciant du récit fictif qui utilise des mots fictifs (fées, licornes, ogres, etc.) pour désigner des objets concrets (référent). Le récit réel utilise des procédés narratifs à visée informative directe, voici un exemple du récit réel, que nous avons pris du manuel scolaire de la 3^{ème} année moyenne (2018 : 17) :

INTEMPÉRIES : In Guezzam sinistrée

Les fortes chutes de pluie qui se sont abattues dans la nuit du 1^{er} et 2 août sur In Guezzam, dans la wilaya de Tamanrasset, ont occasionné d'importants dégâts. Le premier bilan fait état d'une centaine de familles sinistrées et 52 bâtisses effondrées. « Une cellule de crise a été mise en place dans le Sud algérien, avec de gros moyens, pour faire face à cette catastrophe naturelle, a affirmé le Chef de cabinet du wali, en précisant qu'aucune victime n'est à déplorer pour l'instant ».

2.1.6.1 La vraisemblance du récit (réel)

À ce niveau, on n'omet pas d'évoquer que certains récits littéraires peuvent porter une caractéristique de la *vraisemblance*, quand par exemple, les personnages du récit retrouvent un sens de vérité dans la réalité. De même, quand le choix des actions, des lieux ont une fonction réaliste dans la vie sociale. Pour éclairer cette définition, il conviendrait de donner un exemple pertinent :

C'était au mois d'octobre, Fouroulou qui venait de quitter l'école accompagnait régulièrement son père au champ et partageait ses travaux. On avait acheté des bœufs, des moutons, un âne. Chacun dans la famille avait fort à faire. Les bons jours semblaient vouloir revenir. Le père Ramdane était heureux de trouver en son fils une aide appréciable. Sans plus tarder, il s'avisa de lui parler comme on parle à un jeune homme, non plus à un enfant. Un après-midi, ils étaient tous deux sur l'aire près du gourbi qui renfermait les claies à figues. Le père était entrain de raccommoder le bât de l'âne rongé par les rats pendant sa longue absence.

Mouloud Feraoun, (1954). « Le fils du pauvre ». France. Ed. Seuil. .

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Le texte ci-dessus, extrait du roman *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun, choisit des personnages qui ont une portée significative réelle ; *Fouroulou* et *Ramdane* sont des hommes ayant une image sociétale, ce n'est donc pas comme le fait de dire dans un conte *une fée* ou *un ogre* : personnages fictifs n'ayant aucune vérité sociétale. Outre le choix des actions à travers le texte, est tout comme des actions que des êtres humains peuvent réellement accomplir. De là surgit, la vraisemblance du récit ou du texte littéraire. À ce propos, Georges FORESTIERS affirme que : « *l'œuvre d'art ne doit retenir que ce qui, dans les faits de nature, est vraisemblable : c'est-à-dire ce qui est conforme à ce qu'on peut attendre (d'après l'expérience, la statistique) du comportement habituel des hommes, du retour habituel des faits* » (2003 : 11). C'est ce qu'on voit clairement dans l'extrait du roman pris comme exemple.

2.1.7 La didactique du texte littéraire

« Avec l'apparition, au début des années soixante, des méthodes structuro-globales audiovisuelles (SGAV), la littérature est quelque peu bannie des cours de FLE au profit d'une connaissance qui se veut pratique » (Bertrand, 2012 : 157). En effet, Après avoir été banni par la méthodologie SGAV, le texte littéraire réapparaît dans la méthodologie communicative et devient un sujet récurrent dans plusieurs colloques et publications scientifiques. Dans la méthodologie traditionnelle, l'enseignement du texte littéraire était basé sur la méthode grammaire/traduction ; l'élève devait passer par des exercices de traduction des textes littéraires dans sa langue maternelle, où il s'agissait d'un travail portant sur deux axes : la traduction du texte dans la langue maternelle de l'élève, s'y greffe une étude comparative des deux grammaires : celle du texte d'origine et celle du texte traduit. Cette méthodologie « considère le texte comme la seule réalité linguistique et culturelle. L'apprentissage se fait par la traduction du texte littéraire » (Godard, 2015 : 15).

C'est à partir de 1960 que la question du texte littéraire refait surface à travers des débats scientifiques, en le considérant comme étant moyen de transmission (inter)culturelle. Anne Godard (2015 : 13-14) retrace l'itinéraire de la réapparition du texte littéraire :

Dans les années 1960, au moment où les didactiques du français, langue maternelle et langue étrangère, se constituent, comme disciplines en se distinguant les une des autres, l'étude de la littérature se trouve dissociée de l'apprentissage de la langue et de la culture. Après les années 1980, dans le sillage du renouveau linguistique des études littéraires, se développe de nouveau une didactique de la littérature en

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

classe de langue, dont la spécificité est saisie d'abord en tant que discours, puis dans la perspective de la lecture et de l'écriture littéraires ainsi que dans les approches anthropologiques.

Cette citation nous éclaire que la didactique de la littérature s'est constituée comme discipline à partir des années 1980, et est devenue en effet un domaine de réflexion concernant l'enseignement/apprentissage du texte littéraire. Au fait, la didactique de la littérature peut être aussi nommée « didactique du texte littéraire », en ce que la littérature se veut être la somme artistique des textes littéraires, et par conséquent des œuvres littéraires.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues utilise dans l'enseignement/apprentissage du FLE des documents dits authentiques ; ceux-ci incluent aussi le texte littéraire et le considèrent en tant que document social*. À ce niveau, l'apprenant est confronté à des situations de communication relevant de sa vie quotidienne, où il pourrait par exemple s'agir d'un texte parlant du sport ou de l'hygiène alimentaire, mais aussi il pourrait de même s'agir d'un document littéraire, dans la mesure où celui-ci véhicule une culture ou des cultures de soi ou de l'Autre, composante anthropologique essentielle de la société. D'autant plus que le CECRL** propose dans le niveau B2, C1 et C2 des documents littéraires : ceux-ci peuvent être aussi appelés des documents authentiques ou des documents sociaux, puisqu'à ce niveau l'apprenant est invité à accomplir une tâche s'agissant bel et bien de communiquer dans une situation donnée. À cet effet, Donatienne Woerly explique les phases des niveaux requis par le CECRL, pendant lesquelles le document littéraire peut faire occurrence dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

Le document fait assez peu mention de la littérature pour les niveaux A1 à B1. Elle apparaît cependant, dans le CECRL, dans la description des utilisations de la langue, en lien avec des compétences de production : au niveau A2, l'écriture créative peut consister « en l'écriture de biographies imaginaires et de poèmes courts et simples sur les gens ». Au niveau B1, le CECRL mentionne pour la maîtrise du récit, la capacité à raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film. Mais le texte peut être lu en langue maternelle. La littérature en langue cible apparaît donc essentiellement aux niveaux B2, C1 et C2. L'apprenant est capable au niveau B2 de « comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». Au niveau C1, il peut « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ». Le niveau C2 implique de « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou bien une œuvre littéraire » (Cité in Godard, 2015 : 135).

* Cette appellation est synonyme au « document authentique ».

** Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Ce que nous retenons de ce panorama théorique et historique de la didactique du texte littéraire, est le fait qu'il y a eu un regain d'intérêt pour celui-ci, vue sa spécificité linguistique et son rôle de médiation culturelle et même interculturelle.

L'apparition de la didactique a permis l'introduction de nouveaux concepts en didactique du FLE.

2.1.7.1 Transposition didactique du texte littéraire

Avant d'aborder la notion de la transposition didactique du texte littéraire, il semble avantageux de définir qu'est-ce qu'une transposition didactique. En effet, selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ce concept se doit d'abord au sociologue Michel Verret en 1975, puis au mathématicien Yves Chevallard en 1985. Ce concept :

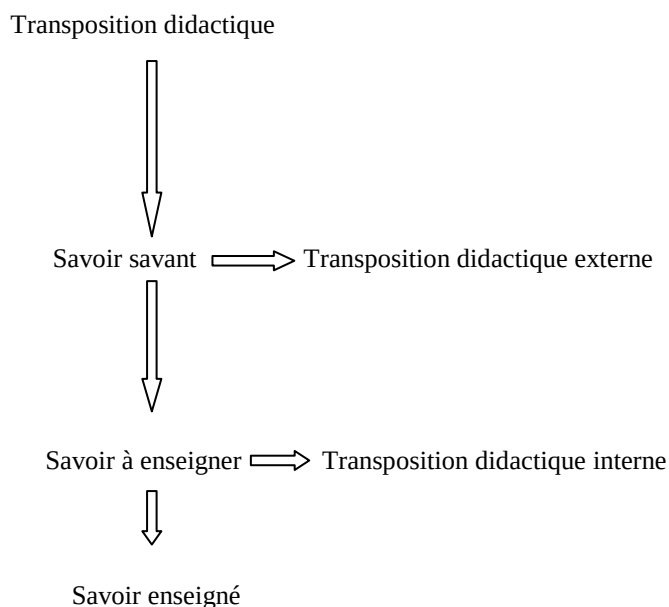
Rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation), puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un objet d'apprentissage. [...] On peut considérer la transposition didactique comme une opération qui vise à donner aux apprenants la maîtrise fonctionnelle de savoir *[sic]* sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie de référence (Cuq, 2003 : 240).

Le texte littéraire, avant d'être présenté en classe de langue ou intégré dans le cadre d'une séquence d'apprentissage de tel manuel scolaire, il doit répondre aux exigences de la transposition didactique, afin d'être appréhendé par l'apprenant de FLE. Dans ce cadre, il existe deux types de transposition didactique : une transposition didactique externe et une transposition didactique interne. En effet, la transposition didactique externe consiste en l'ensemble des opérations transformationnelles et adaptatives que subit un savoir savant pour devenir un savoir à enseigner. Ce processus transformationnel externe est opéré par une noosphère*, constituée d'acteurs professionnels et institutionnels afin de définir le programme en amont : l'élaboration du manuel scolaire. Quant à la transposition didactique interne, consiste en les efforts appliqués sur un contenu à enseigner, pour le rendre facile à être appris (objet d'apprentissage). Autrement dit, l'enseignant intervient sur un objet scolaire afin de lui

*Ce concept a été introduit dans la didactique des mathématiques en 1985 par Yves Chevallard, pour désigner l'ensemble des institutions et d'acteurs accompagnant l'enseignant dans sa tâche professionnelle, lui prédefinisant les grandes lignes à suivre du programme (les objectifs, les épreuves, les besoins, etc.).

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

attribuer le caractère d'enseignabilité en devenant finalement un savoir acquis par l'apprenant. Le schéma suivant permet de bien comprendre le processus de la transposition didactique :



Après cette définition, il importe aujourd'hui d'expliquer comment peut-on procéder à une transposition didactique du document littéraire pour des apprenants en situation de FLE. Il est très important de mentionner que le texte littéraire ne doit pas être enseigné aux apprenants non natifs de la même sorte que des apprenants natifs de la langue française, puisqu'à ce niveau, le texte littéraire prend un caractère d'étrangeté par rapport aux apprenants non natifs de cette langue, en s'inscrivant dans un cadre de FLE : changement du statut de la langue. Et par conséquent, il y aura effectivement un changement de modalités de transmission. Dès lors, le texte littéraire, en contexte de FLE, se caractérise par trois types de *xénité** : linguistique, culturelle et géographique.

Pour cela, le travail d'un didacticien touche à deux points importants, à savoir le signe linguistique et les éléments culturels qui s'y rapportent, car tout signe est pourvu de sens, et c'est au niveau de celui-ci qu'est révélée la culture. Au fait, certains textes littéraires issus d'autres cultures ne peuvent être enseignés tels qu'ils sont, ils doivent être transformés au niveau du fond et de la forme de telle sorte qu'ils soient en adéquation avec le niveau linguistico-culturel de l'apprenant de FLE. Afin de bien assimiler la transposition didactique

*Selon Cuq (2003 : 247), ce terme a été proposé par le linguiste H. Weinrich à partir des locutions anglaises (*strangeness*) et allemande (*Fremdheit*) pour désigner l'ensemble des signes d'altérité, physiques ou socioculturels, dont l'interprétation fait percevoir un sujet comme étranger. La langue constitue le plus observable de ces signes.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

du texte littéraire, il est préférable de prendre l'exemple du conte « *Le pêcheur et sa femme* »* considéré selon les concepteurs de programme comme un conte algérien, malgré sa présence dans la culture française avec d'autres éléments culturels, tout à fait différents par rapports à ceux des apprenants. Le texte littéraire, peut véhiculer des éléments culturels choquant, tel le fait d'un personnage souhaitant devenir un « dieu », le cas du conte « *Le pêcheur et sa femme* » dans la culture occidentale, ce qui est susceptible de frustrer la conscience de l'élève. En effet, le didacticien ou le concepteur doit opérer des modifications, voire des adaptations afin de choisir des éléments culturels concomitants avec le savoir culturel de l'apprenant à un premier niveau. De surcroît, il est recommandé de choisir une langue simple et saisie par rapport au niveau linguistique de l'élève, même si parfois l'usage en est nécessaire, mais il en faut une gradation souple et raisonnée. Ceci afin de ne pas choquer l'apprenant lors de son processus d'apprentissage du FLE par le texte littéraire.

2.1.8 Compétences du texte littéraire

Comme il a été déjà défini, le texte littéraire est un document comportant un réseau ou un continuum de phrases cohérentes, émanant de l'imagination d'un auteur ou d'un écrivain, et qui renvoie à un référent bien déterminé.

L'enseignement/apprentissage du texte littéraire constitue une démarche pédagogique totalement différente de celle utilisant le texte non littéraire, en ce que le texte littéraire se veut un produit fictionnel impliquant plusieurs niveaux d'interprétation. C'est ainsi que la fiction joue un rôle très important en enseignement du FLE, dans le sens qu'il peut développer plusieurs compétences chez l'apprenant.

2.1.8.1 La compétence de l'imagination

Le document littéraire se base sur une écriture fictionnelle demandant à l'apprenant de scruter le lien qu'entretient la fiction littéraire avec la réalité effective ; à quoi renvoient les personnages par exemple et les péripéties du récit, afin de pouvoir découvrir le *sas* qui se trouve entre la fiction et la réalité, et passer à travers elle au moment du déchiffrement du message. Cette compétence est spécifique pour le texte littéraire :

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONPS. P. 144.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Si l'on veut que les apprenants manifestent de la curiosité pour l'écrit, leur préférence pour une tournure plutôt qu'une autre, qu'ils se posent des questions relatives à la façon de commencer une histoire ou de la conclure, au titre, aux techniques de dialogues, etc., les fictions ont leur secret, contrairement à tant d'écrits qui n'en ont pas (Ghellal, 2009 : 155).

L'écrit non littéraire, certes il est important dans l'enseignement/apprentissage du FLE, mais il n'est pas aussi important que le texte littéraire, document où la fiction constitue un élément incontournable pour le développement de la compétence d'imagination de l'apprenant.

2.1.8.2 La compétence linguistique

Le texte littéraire est pourvu d'un lexique spécifique, où un mot ou une expression pourraient avoir plusieurs significations à la fois. Le vocabulaire utilisé par le texte littéraire donne à l'apprenant l'occasion de pénétrer dans les variantes significatives que peuvent avoir un mot ou un énoncé dans un même contexte, et lui offre l'occasion d'apprendre de nouveaux mots. La lecture d'un texte littéraire appelle l'apprenant à mettre en relation un mot dans un réseau de mot pour dégager le sens qu'il a dans un contexte donné : caractéristique spécifique au document littéraire. Ce dernier permet :

Un enrichissement "en surface", consistant en un accroissement quantitatif du stock lexical de l'apprenant. Les textes permettent de travailler dans cette perspective puisqu'ils donnent l'occasion d'exploiter :

-Un vocabulaire thématique, lié au sujet abordé dans le texte (Bentaïfour, 2009 : 73).

C'est ainsi, à travers le conte par exemple, que l'apprenant peut apprendre de nouveaux mots, à travers un lexique appelé, vocabulaire du merveilleux : un château, une princesse, le roi, une magicienne, la baguette magique, etc.

2.1.8.3 La compétence (inter) culturelle

Le *guide du professeur*, relatif au manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, met l'accent sur la formation de l'apprenant sur le plan interculturel en optant pour l'usage du texte littéraire :

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Par conséquent, l'élève algérien doit s'ouvrir à d'autres cultures. Il a besoin de connaître, à travers différents textes, des vécus différents voire semblables au sien. Qu'importe, il s'agit pour lui d'enrichir son expérience linguistique et culturelle. Le manuel l'amènera donc à découvrir des œuvres et des auteurs algériens mais également africains ou occidentaux. Son manuel se veut une fenêtre sur d'autres cultures, en un mot, sur le monde. C'est un lieu de rencontre : la littérature, comme certains arts, est un espace qui bannit les frontières (2011 : 4).

Le document littéraire constitue une voie d'accès à la culture de l'apprenant ou celle de l'Autre, puisqu'il s'agit d'un texte véhiculant une culture ou des cultures. En d'autres mots, le texte littéraire possède à travers l'ensemble de phrases et de signes linguistiques, une charge culturelle se dégageant à travers l'aspect significatif et polysémique de sa structure.

En lisant un texte littéraire, l'apprenant peut apprendre de nouveaux éléments culturels appartenant, ou à son cadre de référence culturel ou à une autre culture et voir ses différences et ses limites vis-à-vis de l'Autre. Selon Belkacem Bentaïfour (2009 : 80) :

Cela permet de découvrir d'autres conceptions du monde, d'autres modes de vie et de pensée. L'élève sera ainsi amené, par comparaison, à relativiser sa propre culture, à prendre conscience qu'elle n'est ni meilleure ni pire qu'une autre et que toute culture a droit au respect. Jean-Paul SARTRE disait justement : « Je ne me crois pas obligé de salir ce à quoi je ne crois pas ».

Le texte littéraire n'est pas utilisé uniquement pour des raisons esthétiques, mais aussi pour ses apports interculturels ; plusieurs didacticiens « *s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* (Cuq & Gruca, 2003 : 373). De part son langage esthétique qu'il utilise, le document littéraire renferme une culture ou des cultures dont l'apprenant pourrait se servir d'apanage pour le développement de sa compétence culturelle et interculturelle.

2.1.8.4 La compétence de créativité

En enseignement/apprentissage du texte littéraire, la notion de créativité est souvent invoquée dans des activités ou des pratiques scolaires. En effet, Rollinat (2015 : 224) mentionne que :

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'objectif est que ces activités motivent la pratique de la langue (à l'oral comme à l'écrit) tout en conduisant l'apprenant à agir : ce que l'apprenant crée importe, et la verbalisation de son action est essentielle pour ses progrès dans la langue (Cité in Godard).

Au terme d'une formation linguistico-culturelle de l'apprenant, celui-ci aura développé en lui une compétence en matière de créativité, où il peut par exemple inventer le début ou la fin d'un récit, imiter plus ou moins un auteur, transcrire les idées émanant de son imaginaire par une écriture presque littéraire. De ce fait, l'élève sera familiarisé avec le genre fictif en découvrant les rouages de la fiction, et par conséquent, il pourra lire un texte littéraire, et en reproduire des effets de style en imitant des textes fictifs.

La compétence de créativité se résume dans le fait qu'un apprenant pourrait imiter une écriture littéraire, en concrétisant son imagination par la voie d'une écriture fictive. Cependant, la mise en écriture de l'apprenant, n'est pas le seul critère du développement de la créativité en littérature. Albert & Souchon proclament que :

Le projet d'écriture ne participe pas pour nous d'une volonté de privilégier la créativité. Plus exactement, nous pensons que les activités proposées en classe dans cette intention pâtissent d'un manque de précisions tant en ce qui concerne les données sur lesquelles ces activités peuvent être étayées qu'en ce qui concerne les objectifs qu'elles visent. Mettre en avant le critère de créativité implique d'être convaincu a priori de l'intérêt que représente toute activité s'en inspirant pour n'importe quel apprenant. [...] Le critère de créativité ne suffit pas à justifier le recours à l'écriture littéraire en classe de langue (2000 : 61).

La créativité chez un apprenant, demande une maîtrise consciente des effets de style produits par le récit fictionnel par l'élève ; et demande aussi à l'enseignant de faire immerger son élève dans le bain de la fiction en l'invitant à entrer dans l'imaginaire construit par le texte fictif, car créer veut dire être sensible à ce qu'on lit et on entend, et si l'élève aura appréhendé le lien entre fiction et réel, c'est déjà une créativité.

2.1.8.5 La compétence littéraire

L'enseignement/apprentissage du FLE par l'usage du texte littéraire constitue une cheville ouvrière pour l'installation ou le développement de la compétence littéraire. Cette dernière consiste en l'ensemble d'habiletés techniques et esthétiques à lire et comprendre un texte littéraire et d'en dégager le sens explicite et implicite. La compétence littéraire invoque

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

un savoir et un savoir-faire en matière de littérature, puisque lire un texte non littéraire est totalement différent de la lecture d'un texte littéraire : le déchiffrement du récit de fiction par exemple, fait appel à des compétences techniques et esthétiques pour dégager le réseau de signification que le texte pourrait incarner.

En situation de FLE, le projet de lecture d'un texte ou d'une œuvre littéraire pourrait être un objectif ambitieux, dans la mesure où la langue française est étrangère par rapport à nos apprenants. C'est pour cela, un enseignant de FLE, ne doit pas beaucoup se soucier de la réalisation d'une lecture exemplaire chez son élève : si celui-ci arrive à lire et à comprendre un court récit de fiction, comme le conte par exemple, c'est déjà une compétence en matière de littérature, puisque *« dans le cadre de la lecture étrangère, il est a priori difficile de considérer que l'apprenant pourrait s'identifier au « lecteur modèle », pour la simple raison qu'on ne s'adresse pas à un destinataire dans une langue qui n'est pas la sienne ou qu'il maîtrise mal »* (Albert & Souchon, 2000 : 46).

Il est à noter que, lire un récit de fiction semble une tâche intellectuelle très complexe, surtout pour un apprenant non natif, dont la langue pourrait constituer une xénité à trois niveaux : étrangeté du signe linguistique, distance culturelle et géographique. De surcroît, cet acte invoque une capacité de mettre en relief la fiction par rapport au réel, ce qui implique un degré de sensibilité chez l'élève :

La lecture littéraire dépasse donc de beaucoup le simple niveau de compréhension : c'est sentir, c'est devenir sensible à tel ou tel aspect d'un texte, c'est finalement interpréter pour aller vers une expérience liée à la réflexion et à l'esthétique, certes à travers cette confrontation des valeurs, mais aussi en faisant appel à l'imaginaire telle « une aventure, lexique nouvelle [sic] à mettre en résonance avec celles qui ont précédé et celles qui suivront [sic] » (Bertrand, 2012 : 161).

De ce fait, le projet de la compétence littéraire, ne doit pas être un objectif à réaliser du jour au lendemain, il doit être bien entendu, une finalité pédagogique : puisque pour développer l'*amour* de la lecture, le sens de la réflexion et de l'imagination, il faudrait un travail raisonné et à long terme.

En effet, il existe plusieurs compétences que peut réaliser l'exploitation du texte littéraire, néanmoins nous avons mis au jour les plus importantes. Si, un apprenant arrive à une formation linguistico-interculturelle, ce sera un *exploit* pédagogique en classe de FLE.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

2.1.9 Interaction *texte / sujet-lisant**

Il est évident que la lecture d'un texte littéraire implique une interaction *bipolaire* : le texte à lire et l'apprenant lisant celui-ci. Le document littéraire, de part sa langue esthétique, véhicule aussi un cadre culturel socio-historique d'une époque passée ou contemporaine. Dans le cas d'un récit de fiction, comme un conte par exemple, il s'agit plus d'une fiction cadrée par l'imaginaire de l'auteur ou de l'écrivain, pour véhiculer les apprentissages moraux. Ces derniers, sont considérés en tant que valeurs socioculturelles sur lesquelles est fondé le système de valeurs sociétal. L'objectif premier de la lecture d'un texte littéraire, ne doit pas viser uniquement l'apprentissage lexical, il doit être un lieu où l'apprenant peut puiser des valeurs socioculturelles de sa société ou bien celles d'une autre communauté pour comprendre l'Autre.

Parler d'une interaction bipolaire, c'est invoquer deux pôles, à savoir l'apprenant et le texte lui-même ; cette interaction consiste en un échange entre un sujet-lisant et les éléments linguistico-culturels inclus dans le texte. C'est pour cela que « *l'apprenant-lecteur exploite ses données intellectuelles pour déchiffrer le message véhiculé dans le texte* » (Talbi, 2017 : 18). Wolfgang Iser explique ce phénomène interactionnel en détail :

C'est au cours de la lecture que se produit l'interaction, fondamentale pour toute œuvre littéraire, entre sa structure et son destinataire. C'est pourquoi la phénoménologie de l'art a attiré l'attention sur le fait que l'étude de l'œuvre littéraire doit viser la compréhension du texte au-delà de sa forme. [...] On peut dire que l'œuvre littéraire a deux pôles : le pôle artistique et le pôle esthétique. Le pôle artistique se réfère au texte produit par l'auteur tandis que le pôle esthétique se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur (Cité in Tournel & Vassevière, 2004 : 17).

À ce niveau d'analyse, nous retenons que la lecture d'un texte littéraire doit avoir comme objectif premier la compréhension du message, en allant à ce qui est au-delà du texte. Si l'apprenant, au moment de la lecture, arrive à puiser de nouveaux éléments culturels du texte, cela signifie qu'il s'en approprie déjà des éléments linguistiques.

2.2 Concepts opératoires de l'énonciation en littérature

Ce travail de recherche abordera aussi la notion de la littérature du point de vue de la linguistique énonciative, mais toujours dans le cadre de la didactique du texte littéraire. Au

*À ce niveau, un sujet-lisant fait référence à un apprenant de FLE.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

fait, cette approche a été invoquée pour analyser le texte littéraire sur le plan énonciatif. Autrement dit, il sera question de projeter une analyse des aspects énonciatifs du texte littéraire. Ceci afin de montrer les composantes énonciatives du texte littéraire, ainsi que leur portée pédagogique en didactique du FLE. Mais avant de procéder à cette analyse, il semble important de définir non seulement des concepts opératoires qui relèvent de la linguistique énonciative, mais aussi ceux formant un lien entre la didactique et l'énonciation.

Nous tenons à préciser que la didactique est fortement reliée à la linguistique, puisque la didactique est l'aboutissement des théories de la linguistique appliquée. En effet, d'aucuns ne sauraient mettre une cloison entre ces deux disciplines. C'est pour cela, le lien entre l'énonciation et la didactique n'est pas fortuit, dans la mesure où la théorie énonciative met en application des analyses linguistiques pour comprendre la situation dans laquelle a été produit un discours donné, afin de préciser s'il relève du récit ou du discours. De plus, en énonciation, il s'agit de dégager des composantes linguistiques à partir des différentes natures d'embrayeurs (spatio-temporels, subjectifs, adverbiaux, possessifs, etc.), en permettant d'arriver à une compréhension plus affinée de la langue en ce qui concerne sa situation de production, et faire en sorte d'intégrer des éléments linguistiques dans la didactique du FLE*.

Il est donc important de procéder de la sorte, afin de dégager des éléments linguistiques énonciatifs à travers le récit de fiction, et évoquer leur intérêt en didactique du FLE par le texte littéraire. Mais avant ceci, il est judicieux de commencer par la définition des concepts opératoires.

2.2.1 Qu'est-ce qu'énonciation ?

Michèle PERRET (2005 : 9) lui apporte la définition suivante :

On appelle **énonciation** l'acte de parler, dans chacune de ses réalisations particulières, c'est-à-dire qu'est acte d'énonciation chaque acte de production d'un certain **énoncé**. L'énoncé est différent de la phrase en ce sens qu'un énoncé doit avoir été dit ou écrit pour communiquer, alors qu'une phrase peut n'être qu'un exemple de grammaire, parfaitement abstrait et hors situation. De plus, une phrase doit être bien formée, d'un groupe nominal et d'un groupe verbal, alors qu'un énoncé peut être une phrase incomplète (Ah, partir... ; Ciel ! Mon mari...).

*Français Langue Etrangère.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

L'énonciation est la mise en œuvre d'un énoncé oral ou écrit dans une situation bien déterminée. La situation d'énonciation est déterminée par des caractéristiques bien précises pour une situation donnée : temps, lieu, actants. En effet, George-Elia SARFATI (2005 : 20) précise que « *l'énonciation constitue une prise en charge chaque fois spécifique de l'énoncé.* », en ce sens qu'un énoncé ne peut être saisi qu'en étant bel et bien situé dans le contexte où il a été effectivement produit.

2.2.2 Énoncé vs énonciation

L'énoncé est le produit matériel d'une situation d'énonciation. En effet, Dominique MAINGUENEAU (2005 : 7) oppose l'énonciation à l'énoncé :

On définit communément l'**énonciation** comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Émile Benveniste), acte que l'on oppose à l'énoncé, objet linguistique qui résulte de cet acte. **Tout énoncé**, avant d'être ce fragment de langue naturelle que le linguiste s'efforce d'analyser, est en effet le produit de cet événement unique, son énonciation, qui suppose un *locuteur*, un *destinataire*, un *moment* et un *lieu* particulier.

Selon Maingueneau, il y a une relation dichotomique entre *énoncé* et *énonciation* : l'un ne peut se trouver sans l'autre. En situation d'énonciation, un *locuteur* x « met en fonctionnement la langue par un acte individuel d'utilisation », en produisant un *énoncé* donné, adressé à un *destinataire* y, dans un *temps* et un *lieu* particuliers, en vue de lui transmettre un message.

Il existe en effet deux types d'énoncés : un énoncé ancré et un énoncé coupé. Certains linguistes préfèrent employer les termes : un plan embrayé et un plan non embrayé.

2.2.2.1 Énoncé ancré

On dit qu'un énoncé est ancré, si celui-ci est rattaché à sa situation d'énonciation. Autrement dit, il est situé dans son contexte de production énonciative. On le remarque par l'emploi de certains embrayeurs relevant du *discours*.

2.2.2.2 Énoncé coupé

Contrairement à l'énoncé ancré, l'énoncé est coupé s'il « *ne contient aucune marque de l'énonciateur* » (Talbi, 2017 : 25). On le reconnaît par l'emploi de certains marqueurs

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

linguistiques évoquant l'absence des instances énonciatives (je/tu et ici/maintenant). Il est appelé *récit*.

2.2.3 Les déictiques

Il est nécessaire de noter que toute situation d'énonciation est marquée par un ensemble de déictiques* ou d'embrayeurs qui « *sont des éléments linguistiques qu'on trouve pratiquement dans tous les systèmes linguistiques et dont le fonctionnement sémantique est inséparable de la situation d'énonciation* » (Khelif, 2015 : 3). Dès lors, certains linguistes parlent d'embrayages énonciatifs (Maingueneau, 2005 : 14). On distingue plusieurs types d'embrayeurs dont nous citons les plus importants :

- les embrayeurs de personnes dont le « *je* » et le « *tu* » sont les plus importants : l'un (je/tu) est le corrélat pour l'autre (tu/je) ;
- les déictiques spatiaux (ici) : lieu effectif de la situation d'énonciation ;
- les déictiques temporels (maintenant) : temps pendant lequel une situation d'énonciation se déroule ;
- les déictiques adverbiaux ;
- les déictiques possessifs ;
- les déictiques démonstratifs, etc. ;
- les déictiques subjectifs : verbes modaux, etc.

2.2.4 L'énonciation en didactique de la littérature

Depuis longtemps, la littérature a entretenu une forte relation avec la linguistique. Une littérature pour qu'elle représente ce statut, elle doit se plier à l'usage d'un langage artistique. Pour qu'une langue devienne une « littérature », il est question de mettre en œuvre dans l'écriture des effets de style. Ce constat est très ancien, et les études linguistiques ont depuis longtemps jouxté la littérature pour expliquer des œuvres littéraires ou des textes de fiction. Autrement dit, la linguistique structurale avait abordé l'étude du questionnement de ce qui fait d'un produit linguistique, écrit ou oral, un statut de littérarité.

À cet effet, le structuralisme n'a abordé ce phénomène que pour un principe immanentiste consistant à étudier la langue en elle-même et pour elle-même ; il s'était trouvé

*Les déictiques sont aussi appelés « embrayeurs » par Roman Jakobson (traduction de l'anglais *shifter*). Voir Dominique, M. (2005). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin. PP. 13-27.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

même qu' « on a décidé de mettre l'auteur entre parenthèses et de lire le texte en lui-même et pour lui-même » (Maingueneau : 2003/2 : 6). C'est ainsi qu'on assistait à un engouement sur des « effets » de style, des études narratologiques, poétiques, ainsi que des descriptions structurales des signes entre autres. Ces études, ont émané d'un croisement de plusieurs disciplines linguistiques : distributionnalisme, structuralisme, fonctionnalisme, sémantique lexicale, l'étude traditionnelle des textes littéraires comme la narratologie, etc. Celles-ci ont été marquées par plus de rigueur en matière de principes philologiques. Maingueneau (2003/2 : 2) Affirme qu' : « en matière de relation entre littérature et linguistique, l'approche qui a dominé jusqu'aux années 1960 a été celle de la stylistique. Elle est encore dominante dans l'enseignement, et très enracinée dans la culture ». Dans le même sens, Maingueneau (2003/2 : 2-3), distingue deux types d'analyse linguistique du texte littéraire : une analyse stylistique ou « atomique », qui consiste en l'étude de l'ensemble de procédés par lesquels un auteur parvient à la production d'un « effet » de style, tels les figures de rhétorique ; et une analyse stylistique romanesque ou « organique », dont l'objectif est l'analyse de l'œuvre d'un auteur, ce qui implique le fait de l'avoir lue entièrement.

À partir des années 1980, ce champ théorique a connu un contrebalancement remarquable, de la linguistique et du texte littéraire. En effet, la théorie énonciative a imprégné l'étude de la littérature, et a remis en cause des théories stylistiques et poétiques qui s'étaient confinées à un « impérialisme linguistique »* atomiste et organique :

À partir du milieu des années 1980, les travaux sur l'énonciation ont permis de contrebalancer ce mouvement de séparation entre linguistique et texte littéraire. Ces problématiques ont souvent été prises, à tort, comme des techniques d'analyse très fines, mais qui ne remettaient pas en cause les gestes fondamentaux de la stylistique. En fait, elles ont renouvelé de manière décisive les relations entre les deux domaines. Aujourd'hui, c'est l'analyse de discours, est plus largement, un ensemble de recherches que l'on regroupe sous l'étiquette de « linguistique du discours » qui font sentir le plus fortement leur influence (Maingueneau, 2003/2 : 4).

Contrairement à cette étude analytique de la structure interne de la langue, qui s'attardait à l'étude descriptive de la phrase, la linguistique énonciative aborde d'autres éléments entrant en jeu lors d'une situation d'énonciation, que Michel PERRT (2005 : 9) décrit comme suit :

*Cette expression est utilisée par Dominique Maingueneau.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

Cet acte de l'énonciation peut être décrit comme un événement. Il peut aussi se concevoir comme une petite scène inscrite dans un lieu et dans un temps donné et exécutée par des acteurs que nous appelons des actants : celui qui parle et celui ou ceux qui l'écoute(nt). Temps, lieu et actants sont les éléments principaux de ce que l'on appelle la situation de l'énonciation.

En énonciation, il s'agit d'analyser de nouveaux éléments qui ont été introduits, dans ce qu'on appelle « analyse du discours » : actants (locuteur et allocutaire), le temps de l'énonciation, et le lieu aussi. Par conséquent, ces nouveaux éléments énonciatifs ont été introduits dans l'analyse linguistique du texte littéraire ; et par voie de conséquence, cette théorie a eu une influence remarquable sur la didactique de la littérature –même si un peu tard- mais elle est positive. En effet, Maingueneau affirme que : « *cela fait plus de trente ans maintenant que se développe ce champ de recherche, mais ses effets se sont fait sentir tardivement sur la didactique de la littérature* » (2003/2 : 5).

La linguistique énonciative stipule qu'il y ait un rapport étroit entre l'énoncé produit, son cadre d'énonciation, ses actants et sa composante spatio-temporelle. D'où aborder un texte littéraire d'un point de vue énonciatif, aurait des impacts très positifs sur l'enseignement/apprentissage du texte littéraire dans la mesure de permettre à l'apprenant d'apprendre une langue en se situant par rapport à un contexte donné.

2.2.5 Apport de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

« *L'approche communicative va ainsi développer la didactique de l'écrit et le document authentique, ce qui permettra de renouveler la réflexion sur l'utilisation des textes littéraires en classe de langue* » (Godard, 2015 : 27). En effet, L'enseignement/apprentissage du texte littéraire est très évoqué au sein de l'approche communicative, afin de développer chez l'apprenant la compétence de communication, et faire face à des situations de communication quotidiennes. À ce propos, Boyer, Butzbach-Rivera & Pendans (1990) affirment que « *l'approche communicative va ainsi partir des situations réelles de communication et donc choisir "l'authentique" plutôt que le "fondamental"*. (Cité in Godard, 2015 : 27). En même temps, l'approche communicative puise ses principes théoriques fondamentaux de la théorie énonciative. À cet effet, KHELIF Khadidja (2016 : 3) soutient que « *l'approche communicative correspond, en didactique des langues, à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. C'est pour cela qu'elle est en forte relation avec la linguistique de*

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

l'énonciation ». De ce fait, l'approche communicative est liée à la linguistique énonciative, en ce qu'elle veut fournir à l'apprenant tous les éléments linguistiques lui permettant de communiquer dans un contexte donné. C'est pour cela, qu'en enseignement du FLE, la linguistique énonciative apporte à l'approche communicative des éléments théoriques expliquant le sens d'un énoncé et les actes de parole que pourrait invoquer une situation de communication donnée, d'où l'intérêt apporté aux éléments extralinguistiques.

Dès lors, il s'agit de former un apprenant à prendre parole, en produisant oralement ou à l'écrit un énoncé donné, par rapport à une réalité sociale donnée, et en prenant en considération les contraintes que pourrait constituer une situation de communication donnée.

Or, en analyse du discours énonciatif, on ne s'intéresse pas qu'au document authentique, où il s'agit de débattre des sujets de la vie quotidienne de l'élève, mais il s'agit aussi, d'aborder des textes littéraires qui sont eux-mêmes considérés comme des documents authentiques selon le CECRL. Aux niveaux B2, C1, et C2, l'apprenant pourra être confronté à un enseignement du texte littéraire : celui-ci est considéré comme un document social ou authentique, puisqu'il englobe une dimension anthropologique. Ceci, afin de développer chez l'apprenant non seulement une compétence de communication, mais aussi une compétence en matière d'interculturalité.

En effet, si un document littéraire est abordé en classe de FLE, selon une optique énonciative, cela veut dire que plusieurs éléments seront entretenus, de telle manière que l'élève puisse se les approprier. Des questions d'ordre didactique seront posées, tels : *Qui parle ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? Où ?*, etc.

En classe de FLE, si l'enseignant approche l'enseignement/apprentissage du texte littéraire à la linguistique énonciative, il pourra faire bénéficier son apprenant de plusieurs outils linguistiques, en le situant dans le cadre de la situation d'énonciation du texte littéraire qui lui est proposé. À ce propos, Maingueneau (2003 : 10) affirme qu' : « *à travers le texte littéraire, l'élève peut accéder à des modes d'énonciation irréductibles à ceux des transactions usuelles, et qui sont inscrits dans le fonctionnement du discours* ». Ceci dit que les événements accomplis pas les actants de la narration, dans une scène énonciative, sont importants dans la mesure où l'élève peut se les approprier et les réinvestir dans des situations de communication aussi bien écrites qu'orales.

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

La notion d'énonciation a été invoquée en littérature quand on a commencé à donner de l'intérêt à la linguistique du texte littéraire. En présence effective des instances linguistiques (*je, tu, ici et maintenant*), la situation d'énonciation est facilement repérée. Or, en littérature, le texte a été déjà produit dans ce qu'on appelle un « contexte de production », et l'auteur, le temps et le lieu de la situation d'énonciation ne sont pas effectifs dans l'énoncé produit : en lisant le texte, il s'agit alors d'une « scène d'énonciation ». En effet, l'énonciation peut être identifiée dans un texte littéraire, mais elle est *différée*, puisque le texte lui-même réfère à une situation d'énonciation : on l'appelle plus exactement « une énonciation différée ». Dominique Maingueneau (2005 : 13) présente les éléments qui peuvent identifier l'embranchement énonciatif du texte littéraire dans le tableau suivant :

Notion pour le linguiste ÉNONCÉ	Situation d'énonciation	
	Énonciateur / co-énonciateur Non-personne Temps et lieu de l'énonciation	
Notions pour l'analyse de textes TEXTE	À l'extérieur de l'activité d'énonciation	À l'intérieur de l'activité d'énonciation
	Contexte de Production	Scène d'énonciation
		Scène englobante Scène générique Scénographie

Aussi, certains éléments faisant partie du texte, ou l'entourant peuvent-ils être des éléments identificateurs de la situation d'énonciation, tels l'auteur, le temps, le lieu, et le « tu » étant bien sûr l'allocutaire (lecteur). De même, les éléments paratextuels peuvent identifier la situation d'énonciation d'un texte littéraire, que Gérard Genette les appelle « *un paratexte* » :

Le **paratexte**, c'est-à-dire de tous les éléments nécessaires au décodage de la situation d'énonciation : lieu et date en tête des lettres et signature à la fin, nom de l'auteur, date de la mise sous presse pour les livres, signature de l'article et date du journal pour la presse (Perret, 2005 : 12).

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

À l'issue de la lecture d'un texte littéraire, l'apprenant se sentira en mesure d'être adressé par un « *je* » qui représente le narrateur : instance fictive locutrice. De ce fait, il est conduit à devenir un « *tu* » : étant bel et bien le *sujet-lisant* au moment de la lecture, devenant ainsi un allocutaire (narrataire). Si l'élève est impliqué dans le texte littéraire, il sera en effet exposé devant une scène d'énonciation, que Maingueneau explique clairement :

Le lecteur d'un roman n'a pas de contact avec celui qui a écrit le texte, l'individu qui en est l'auteur, il vient occuper la place de narrataire qui lui est assignée par l'énonciation. Il est de l'essence de la littérature de ne mettre en contact le créateur et le public qu'à travers la mise en scène de l'institution littéraire. [...], le *je* du narrateur est rapporté à une figure de « narrateur », et non à l'individu qui a effectivement écrit le texte, il participe d'une scène d'énonciation définie par le texte même (2005 : 10-11).

À ce niveau, nous voudrions expliquer que la lecture d'un texte littéraire met l'apprenant dans une situation d'énonciation différée, appelée exactement *une scène d'énonciation*. Cette dernière a un impact sur son apprentissage, dans la mesure où elle permet à l'élève de se sentir être adressé par l'auteur, ou plus exactement par le *narrateur* : personnage disant explicitement ou implicitement *je*. De plus, ce dispositif énonciatif permet à l'apprenant de s'approprier des éléments linguistiques propres à des situations de communication réelles en s'y impliquant par la production des énoncés, à l'oral et à l'écrit : objectif premier de l'approche communicative.

De surcroît, il ne faudrait pas omettre que le document littéraire, est le lieu où se déploient tous les sens des sentiments et des jugements, chose importante en situation de FLE, dans le sens de permettre à l'apprenant de développer tant une sensibilité à l'égard des énoncés littéraires, que l'expression orale ou écrite de ses opinions (expressions de subjectivité). En scène d'énonciation, l'auteur met en œuvre un embrayage énonciatif, exprimant des instances linguistiques (*je / tu, on, etc.*), et situe une scène énonciative au sein de la fiction, à travers la description topographique et chorographique, ainsi que celle des personnages pouvant s'adresser fictivement à l'apprenant, en le faisant voyager à travers la fiction dans le but d'apprendre par le rêve. Ceci, peut être le plus souvent constaté dans le cas de l'enseignement/apprentissage de la fable, où il pourrait s'agir de personnages-animaux, d'espaces merveilleux, tel un château, ou de temps très anciens, entre tantôt le discours s'adressant en *je*, ou le récit narrant des faits extraordinaires, en vue d'un enseignement

Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative

moralisant ; mais comment se réalise-t-il cet enseignement si l'élève n'est pas impliqué dans cette scène d'énonciation ?

Maingueneau (2005 : 22) affirme : « *On le sait, ce qui distingue La Fontaine des fabulistes traditionnels, c'est qu'il construit une double dramatisation : celle de l'histoire racontée (par les dialogues, les variétés des points de vue, des registres...), mais aussi celle de l'énonciation elle-même* ». En situation de l'enseignement/apprentissage du FLE par l'utilisation du document littéraire, l'enseignant doit mettre l'accent sur tous les éléments linguistiques énonciatifs pouvant servir l'apprenant à s'exprimer oralement ou à l'écrit en suivant les contraintes des situations de communications d'apprentissage ou réelles : exprimer son point de vue, argumenter en étant pour ou contre, marquer son discours oral ou écrit par lui-même (en disant *je*), comprendre un point de vue dans un texte littéraire ou non littéraire, faire appel à des éléments énonciatifs spatio-temporels pour se situer par rapport à un lieu ou un temps donné, et faire face à des situations de communication de la vie quotidienne, etc.

Conclusion

Le déploiement d'une linguistique énonciative dans une perspective didactique du texte littéraire suscite un intérêt didactico-linguistique particulier. Les éléments énonciatifs du texte littéraire peuvent aider l'apprenant à s'approprier « un appareil linguistique énonciatif », en situation de communication orale ou écrite. De plus, prôner une intégration de la linguistique énonciative en enseignement/apprentissage de la littérature ou du texte littéraire, amène l'apprenant à s'impliquer plus ou moins dans la scène énonciative différée, en étant adressé par des actants fictifs (personnages humains ou humanisés), ce qui lui permet de développer tant une créativité d'échange avec le texte lui-même, que le développement de sa sensibilité linguistico-émotionnelle.

Dans le chapitre suivant, il importera d'analyser le contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, en l'occurrence celui de la première et de la deuxième génération.

Chapitre 3 :

Analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

Introduction

Dans ce chapitre, il sera question de présenter le contenu des deux manuels scolaires de la 2^{ème} année moyenne. D'abord, le livre scolaire de français de la première génération ; ensuite, celui de la deuxième génération. En effet, nous projetterons la lumière sur chaque projet pédagogique et les objectifs escomptés à la fin de celui-ci. Enfin, nous évoquerons les nouveaux apports du manuel scolaire de la deuxième génération par rapport à celui de la première génération.

3.1 Le texte littéraire à travers le manuel scolaire de la 2^{ème} A.M.

Dans le système éducatif algérien, l'enseignement de la langue française, n'est pas uniquement basé sur une formation purement linguistique, mais il prend aussi en considération le paramètre culturel et civilisationnel de la langue, en vue de former un citoyen cultivé et intellectuel possédant un outil de communication. Pour ce faire, le Ministère de l'Éducation Nationale en Algérie, a encouragé depuis longtemps, l'introduction de la culture littéraire dans les manuels scolaires de français, et « *la langue littéraire était très présente et les auteurs des manuels ont tenu à faire figurer les auteurs algériens les mieux connus alors* » (Achour, 2005 : 10). À cet effet, l'histoire de l'enseignement de la littérature et du texte littéraire dans le manuel scolaire algérien ne date pas de maintenant, au contraire, elle est très ancienne : elle date de l'école fondamentale, jusqu'à celle nos jours.

Même si le texte littéraire a connu une crise dans la méthodologie audiovisuelle, il réapparaît avec l'avènement de l'approche communicative et regagne sa place d'antan. Ce regain d'intérêt n'est pas gratuit, car les didacticiens ont remarqué une forte perte du goût du littéraire. En effet, l'approche communicative a encouragé la réintégration de la littérature et du texte littéraire en classe de FLE :

La littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont fait leur apparition dans les méthodes de langues dès les années 1980 et l'on peut affirmer que ce "retour", bien qu'il se réalise de manière confuse, a été validé par l'approche communicative (Cuq & Gruca, 2003 : 373).

Les concepteurs des curricula affirment que « *la réalisation d'un manuel est une activité complexe dans la mesure où il prend place à la fois dans un système d'enseignement et dans une progression à l'intérieur de ce niveau* » (Carlotti, 2011 : 13). En d'autres termes, l'élaboration des manuels de français langue étrangère doit prendre en considération tant le

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

niveau linguistique que culturel de l'apprenant, ainsi que le contexte socioculturel de celui-ci. À cet effet, le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne propose une panoplie de textes littéraires relevant du récit de fiction, en l'occurrence, le conte, la fable et la légende. À travers trois projets pédagogiques, il offre une mosaïque de textes fictionnels comportant « *des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des compétences disciplinaires et transversales* » (Taguemout & Cerbah, 2018 : 12). Pour ce faire, ce manuel scolaire tente de former l'apprenant tant au niveau linguistique que culturel en choisissant des récits de fiction étant en relation plus avec sa culture, mais aussi avec d'autres cultures, lui permettant de découvrir l'Autre. Selon Catherine SABLÉ-DELVERT : « *la communication avec un autre, à travers le texte, mais aussi la compréhension, le respect de l'intérêt, accompagnés de phénomènes de comparaison vis-à-vis de soi et d'appropriation d'idées et de valeurs* » (Cité par Olivier Bertrand, 2012 : 162).

Ainsi, notre choix a été porté sur ce manuel, parce qu'il est le seul riche en matière de textes littéraires à travers trois projets pédagogiques, sachant que la littérature en général et le texte littéraire en particulier, constituent un corpus idéal pour l'enseignement/apprentissage du FLE. À ce propos, « *la littérature, réunissant les trois pôles de l'objectif formatif à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondrait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue à toutes les finalités* » (Cuq & Gruca, 2003 : 375). À travers ce chapitre, nous tentons de mettre en lumière les contenus d'apprentissage du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, d'abord celui de la 1^{ère} génération, et ensuite celui de la 2^{ème} génération parue en 2018, en ce qui concerne la nature des textes littéraires qu'ils mettent à la disposition des acteurs didactiques (enseignant et apprenant), ainsi que les points de langue qu'ils présentent dans les trois projets didactiques.

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, que ce soit pour celui de la première ou de la deuxième génération, comporte des textes littéraires à travers trois projets pédagogiques. Le premier, porte sur le récit fantastique (fables) ; le second, propose des récits allégoriques (fables) ; quant au dernier, il se consacre au récit légendaire (légendes).

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

3.2 Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne : une pédagogie du projet

« Le manuel de 2^{ème} année moyenne se veut conforme aux programmes et organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet. Comme pour les manuels existants, il comporte trois projets, chaque projet se décline en séquences » (Madagh & Bouzelboudjen, 2011 : 5). Comme l'explique si bien le guide de l'enseignant de la 2^{ème} année moyenne, ce manuel s'articule autour d'une pédagogie du projet, basée sur le choix du discours narratif, et selon une perspective interculturelle. Selon Madagh & Bouzelboudjen (2011 : 4) : « l'élève algérien doit s'ouvrir à d'autres cultures. Il a besoin de connaître, à travers différents textes, des vécus différents voire semblables au sien. Qu'importe, il s'agit pour lui d'enrichir son expérience linguistique et culturelle ». À travers une pédagogie de projet, l'apprenant apprend la langue en enrichissant sa culture et en s'ouvrant vers l'Autre, selon le principe du respect des valeurs, en découvrant une mosaïque de textes fictionnels : contes, fables et légendes.

À travers le projet didactique du manuel scolaire de la deuxième génération, l'apprenant est appelé à transférer des compétences non seulement afin de résoudre des situations-problèmes relevant de son cadre pédagogique, mais aussi à retraduire ce qu'il a appris dans sa vie quotidienne. Le guide d'utilisation du manuel de français de 2^{ème} année moyenne (2018 : 4) précise que :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

D'après les concepteurs de programme, ce manuel vise essentiellement la compétence interculturelle en prônant l'enseignement/apprentissage du texte littéraire selon une pédagogie du projet.

3.3 Le manuel scolaire de la première génération

Le manuel scolaire de la première génération s'articule autour de trois projets pédagogiques s'intitulant comme suit :

Le 1^{er} projet : « Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège » ;

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

Le 2^{ème} projet : « Dans le cadre d'un concours de lecture, mes camarades et moi interprétons une fable » ;

Le 3^{ème} projet : « Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix ».

- Le premier projet comporte quatre séquences :

Séquence 1 : *je découvre la situation initiale du conte ;*

Séquence 2 : *je découvre la suite des événements du conte ;*

Séquence 3 : *je découvre le portrait des personnages du conte ;*

Séquence 4 : *je découvre la fin du conte.*

- Le deuxième projet contient trois séquences :

Séquence 1 : *je découvre la vie des animaux à travers la fable ;*

Séquence 2 : *j'insère un dialogue dans ma fable ;*

Séquence 3 : *je rédige la morale de ma fable.*

- Le troisième projet s'articule autour de trois séquences :

Séquence 1 : *Animaux et légendes ;*

Séquence 2 : *Personnages et légendes ;*

Séquence 3 : *Légendes urbaines.*

Le manuel scolaire de la première génération (2^{ème} année moyenne) procède à un rappel sur les prérequis de la 1^{ère} année moyenne et présente le contenu de celui-ci en s'adressant ainsi aux apprenants :

Te voilà en deuxième année moyenne avec un nouveau manuel. L'an dernier, en première année, tu as appris à informer, à expliquer et à prescrire dans des situations de communication diverses. Cette année, il s'agira pour toi d'apprendre à raconter à travers différents récits. Pour cela, tu feras connaissance avec le récit de fiction dans les contes, fables et légendes.

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

Nous avons tenté d'être en phase avec tes centres d'intérêt en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire et le fantastique.

Afin de te permettre de voyager et de t'ouvrir sur le monde qui t'entoure, des récits venus de contrées lointaines s'ajoutant à des contes et légendes algériens (Madagh & Bouzelboudjen, 2016 : 2).

Dans celui-ci, les concepteurs de programme expliquent à l'apprenant qu'il s'agit d'un manuel scolaire dont le contenu est littéraire, c'est-à-dire un mélange de textes entre contes, fables et légendes, voulant proposer un apprentissage de la langue par la voie du rêve, ce que nous pouvons appeler « apprendre par le rêve ». À ce niveau, il est mis à la disposition de l'apprenant un nouveau genre de textes, appelé « le récit fictif ». Ceci afin de développer son imagination grâce à un monde fictif et un vocabulaire du merveilleux des textes littéraires. Aussi, les concepteurs mettent-ils l'accent dans l'avant-propos adressé aux apprenants, sur la nature de l'apprentissage proposé dans le livre scolaire de la 1^{ère} année moyenne, puisqu'à ce niveau-là l'apprenant acquiert des notions sur le texte explicatif (informatif) et prescriptif. Et pour initier l'apprenant au récit réel qui sera présenté dans le manuel scolaire de la 3^{ème} année moyenne, il sera d'abord informé des caractéristiques du récit fictif, à savoir que les apprentissages à travers les quatre niveaux du cycle moyen se résument comme suit :

1^{ère} année moyenne → texte explicatif et prescriptif ;

2^{ème} année moyenne → texte narratif (récit fictif) ;

3^{ème} année moyenne → texte narratif (récit réel) ;

4^{ème} année moyenne → texte argumentatif.

3.3.1 La présentation matérielle du manuel scolaire de la première génération

Nous voulons ici présenter succinctement les informations contenues sur la première page et la deuxième page du titre du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, afin de lui donner un aspect matériel pour notre lecteur :

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2ème année moyenne



La page de couverture du livre présente trois images portant des sous-titres. La première appelée *Le conte*, elle présente des personnages humains (hommes et femmes). La seconde nommée *La légende*, elle montre un personnage humain en combat avec un dragon

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

noir. Et enfin, la troisième image, baptisée *La fable*, elle expose cinq images de différents animaux (lion, corbeau, loup, agneau, etc.).

Aussi, l'aspect matériel de ce manuel donne-t-il des informations importantes que nous présentons comme suit :

Titre : Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne

Année de la 1^{ère} publication : 2016

Concepteurs :

Mme. Anissa Sadouni-Madagh (inspectrice) ;

M. Halim Bouzelboudjen (enseignant) ;

Mme. Zahra Leffad (enseignante).

Nombre de pages : 159

Illustrations : images et bandes dessinées

Poids et dimensions : 395 g ; 28 cm /20 cm

3.3.2 Présentation du tableau des contenus d'apprentissage

Le manuel scolaire de la deuxième année moyenne (première génération) présente un tableau explicatif des contenus d'apprentissage. Dans celui-ci, les concepteurs désignent les différentes séquences, les textes à lire, le vocabulaire et la grammaire à étudier. Chaque tableau d'apprentissage décrit le contenu d'un projet pédagogique. Nous présentons l'en-tête de chacun, ensuite les tableaux tels qu'ils sont présentés dans le manuel scolaire* :

Projet 1 : RACONTER À TRAVERS LE CONTE ;

Projet 2 : RACONTER À TRAVERS LA FABLE ;

Projet 3 : RACONTER À TRAVERS LA LEGENDE.

* Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al., (2016). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. PP. 4-5.

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2ème année moyenne

RACONTER À TRAVERS LE CONTE Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. La situation initiale d'un conte.	1. Aladin et la lampe merveilleuse I 2. La boule de cristal	Les formules d'ouverture du conte Familles des mots	Les compléments circonstanciels
2. La situation des événements dans le conte.	1. Aladin et la lampe merveilleuse II 2. Conte de l'eau volée	Les mots qui structurent un conte Le champ lexical	Les temps du récit Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif
3. Le portrait des personnages du conte.	1. La vache des orphelins	Le vocabulaire du portrait	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom
4. La situation finale du conte.	1. Aladin et la lampe merveilleuse III 2. L'arbre entêté	Formules de clôture Les substituts lexicaux	Les substituts grammaticaux
RACONTER À TRAVERS LE CONTE Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
L'imparfait de l'indicatif	L'imparfait des verbes en : cer, ger, yer, ier	Je complète un conte en imaginant la situation initiale	Le cheval du roi
Le passé simple de l'indicatif	Les homophones lexicaux	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements	Histoire du pot fêlé
Le passé simple de l'indicatif (suite)	L'accord de l'adjectif qualificatif	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte	La Belle au bois dormait ...
Consolidation des acquis	Les homophones grammaticaux : ce/se ; ces/ses ; c'est/s'est	Je complète un conte en imaginant la situation finale	La Belle au bois dormait ...

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2ème année moyenne

RACONTER À TRAVERS LA FABLE Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. La fable et les animaux	1. La Colombe et la Fourmi 2. Le Lion et le Renard	Le champ lexical La synonymie	Les valeurs du présent de l'indicatif
2. La fable en vers	1. L'Âne et le Chien 2. Le Coq et le Renard	Les verbes introducteurs de paroles Le vocabulaire de la fable : traits de caractère, qualités	La ponctuation dans le dialogue
3. La fable en prose	1. Le laboureur et ses enfants	Le vocabulaire de la fable : la périphrase	Les types de phrases
RACONTER À TRAVERS LA FABLE Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le présent de l'indicatif	Le participe présent et l'adjectif verbal	Je rédige avec mes propos la fable choisie	L'Ours et les deux Compagnons
Le futur de l'indicatif	La formation des adverbess	J'insère un dialogue dans une fable	L'Âne et le Chien
L'impératif présent	Dictée	Je complète une fable Je rédige la morale de cette fable	Le Loup et le Chien

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2ème année moyenne

RACONTER À TRAVERS LA LEGENDE Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. Légendes et animaux	1. Une pluie d'alligators 2. Le champ du rossignol	La description objective La suffixation	L'expression du temps
2. Légendes historiques	1. La légende de Sethos 2. Taourirt la protégée	La description subjective L'antonymie	La proposition subordonnée relative
3. Légendes urbaines	1. L'étrange histoire de l'auto-stoppeuse 2. La tragédie du vol 19	Les registres de langue Le champ lexical	La forme passive
RACONTER À TRAVERS LA LEGENDE Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix			
Conjugaison	orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le subjonctif présent	L'accord sujet/verbe	Je rédige la suite d'un récit fantastique	Ouarâ
Le passé composé	L'accord du participe passé	Je raconte avec mes propres mots l'histoire d'un personnage de légende	Un orage au Hogar
La conjugaison passive	Les homonymes : Quel, quels, quelle, quelles, qu'elle, qu'elles	Je raconte l'histoire d'un personnage doté de pouvoirs surnaturels	Chroniques martiennes

À travers ce manuel, l'apprenant découvrira des textes littéraires, tout en étant immergé dans le monde de l'imaginaire, grâce à des personnages fictifs et un lexique du merveilleux. Plusieurs points de langue sont à découvrir : les formules d'ouverture, la famille des mots, les compléments circonstanciels (de temps, de lieu et de manière), l'imparfait de l'indicatif, le vocabulaire du merveilleux, l'adjectif qualificatif, le passé simple, les substituts grammaticaux, les homophones grammaticaux, les verbes introducteurs de paroles, la ponctuation à travers le dialogue, les valeurs du présent de l'indicatif, les adverbes de manière, le futur simple de l'indicatif, etc.

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2ème année moyenne

Néanmoins, les contenus d'apprentissage sont focalisés sur la compétence de la production écrite. À travers les ateliers, l'intérêt apporté à la compétence scripturale dépasse celui de la compréhension de l'écrit/oral. Cette dernière doit être une priorité de l'enseignement/apprentissage du FLE, puisque le passage à l'écrit doit se faire quand l'apprenant aura acquis les outils linguistiques nécessaires à la rédaction, et ce stade ne peut être parvenu sans le passage par la compréhension de l'oral/écrit.

3.4 Le manuel scolaire de la deuxième génération

Le manuel scolaire de la deuxième génération s'articule autour de trois projets pédagogiques. Le premier s'intitule « *Dire et jouer une fable* ». Le deuxième, « *Animer une fable* ». Et le troisième, « *Dire une légende* ». L'ensemble de projets opte pour des textes littéraires. Chaque projet se compose de séquences :

➤ **Le 1^{er} projet** : « *Dire et jouer une fable* » :

Séquence 1 : *Entrer dans le monde du merveilleux* ;

Séquence 2 : *Tout à coup ...*

Séquence 3 : *C'est ainsi que ...*

Tâche finale : *Jouer un conte*.

➤ **Le 2^{ème} projet** : « *Animer une fable* » :

Séquence 1 : *Paroles de sage !*

Séquence 2 : *À vos bulles !*

Tâche finale : *Réaliser un album de B.D.*

➤ **Le 3^{ème} projet** : « *Dire une légende* » :

Séquence 1 : *Personnes et faits extraordinaires* ;

Séquence 2 : *Faits et lieux inoubliables* ;

Tâche finale : *Rapporter une histoire légendaire*.

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

Le manuel de la deuxième génération consacre un avant-propos pour les apprenants de la 2^{ème} année moyenne en leur s'adressant ainsi :

Bienvenue dans ton nouveau manuel !

Te voilà en deuxième année moyenne. Tu continueras à apprendre le français à travers d'agréables histoires imaginaires.

Des contes et des fables fantastiques bien choisis pour toi te permettront de connaître le monde merveilleux des animaux.

À partir de légendes, tu découvriras des faits extraordinaires et tu feras connaissance avec d'autres personnages célèbres et d'autres lieux formidables.

Ces récits t'aideront à développer ton imagination et te donneront envie de lire en classe et ailleurs.

Ton nouveau manuel comporte trois projets. Chaque projet est composé de séquences. Le premier projet renferme trois séquences. Le deuxième ainsi que le troisième n'en renferment que deux.

Simple et accessible, ce livre te facilitera les apprentissages et t'aidera à mieux t'exprimer à l'oral comme à l'écrit.

Tu veux réussir ? Tu peux.

Écoute bien en classe. Révise tes leçons et lis régulièrement à la maison (Taguemout & Cerbah, 2018 : 3).

À travers ce nouveau manuel, les concepteurs indiquent qu'il s'agit comme dans le manuel précédent, de textes littéraires (contes, fables et légendes). Mais cette fois-ci, les textes sont faciles et abordables, et le contenu est allégé par rapport au nombre de séquences.

3.4.1 Présentation matérielle du manuel scolaire de la deuxième génération

Contrairement au manuel scolaire de la première génération qui montre des personnages fictifs dans la page du titre, celle de la deuxième génération montre des élèves. Mais ceci n'inculque pas l'idée d'un changement radical au niveau du contenu ; ce sont les textes et la forme qui ont été changés, avec bien entendu la conservation du même genre littéraire (récit fictif).

Une enquête auprès d'un enseignant qui nous a révélé que « *le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, actuellement en usage, à l'instar de ceux des autres niveaux, fait preuve d'une certaine perfection et amélioration en gardant les mêmes grandes lignes de*

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

programme ». Voici donc la première page de couverture du manuel scolaire de la deuxième année moyenne (deuxième génération) :



Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

Aussi, l'aspect matériel de ce manuel nous indique-t-il des informations qu'il nous semble important de les présenter comme suit :

Titre : Français 2^{ème} Année Moyenne

Année de la 1^{ère} publication : 2018

Concepteurs :

M. Hamid TAGUEMOUN (inspecteur) ;

M. Amar CERBAH (inspecteur) ;

Mme. Anissa MADAGH (inspectrice) ;

M. Chafik MERAGA (enseignant) ;

M. Halim BOUZELBOUDJEN (enseignant).

Nombre de pages : 152

Illustrations : images et bandes dessinées

Poids et dimensions : 370 g ; 20 cm /28 cm

3.4.2 Présentation du tableau des contenus d'apprentissage

Le tableau des contenus d'apprentissage du manuel scolaire de la 2^{ème} génération nous indique qu'il opte pour le récit fictif tout comme celui de la première génération, néanmoins le nouveau manuel a introduit des textes nouveaux qui sont faciles et abordables, et surtout moins longs, avec un choix de textes basé surtout sur l'aspect socioculturel de l'apprentissage de la langue française, étant ancré dans le contexte de l'élève algérien.

Nous constatons aussi que ce manuel contient moins de séquences d'apprentissage par rapport à celles du précédent. Trois séquences au premier projet, et seulement deux séquences pour le deuxième et le troisième projet pédagogique. Par contre dans le manuel scolaire de la première génération, quatre séquences d'apprentissage pour le premier projet et trois pour le deuxième et le troisième projet.

Par ailleurs, le livre scolaire de la deuxième génération (2^{ème} année moyenne) procède à une adaptation au niveau des contenus d'apprentissage, avec une remarquable amélioration du contenu et de la forme. Ceci nous l'expliquerons ultérieurement dans l'enquête

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

quantitative/qualitative* que nous avons menée auprès un large panel d’enseignants du cycle moyen à travers le territoire national par le biais des réseaux sociaux. À cet effet, avant de passer à l’analyse générale des contenus d’apprentissage du manuel scolaire de la 2^{ème} génération, présentons les tableaux des contenus tels qu’ils figurent dans le manuel scolaire** :

PRJET 1 : Dire et jouer un conte			
Tâche finale : jouer un conte			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Entrer dans le monde du merveilleux	-La vache et le chien (Conte arabe) P. 144 -Un bûcheron honnête (D’après Natha Caputo) P. 13 -Le petit garçon et la sorcière (D’après Emmanuel Lepetit) P. 24	-Les formules d’ouverture d’un conte -La famille des mots -Les compléments circonstanciels (de temps, de lieu et de manière) -L’imparfait de l’indicatif -L’imparfait de l’indicatif des verbes en « cer », « ger », « yer », « ier ».	Tâche 1 Produire un début d’une histoire
Séquence 2 Tout à coup ...	-La fille du pêcheur (conte populaire roumain) P.144 -Un homme malhonnête (D’après Natha Caputo) P.29 - Les deux sœurs et les fées (D’après Charles Perrault) P.42	-Les mots et les expressions qui indiquent la suite d’un conte -Le vocabulaire du merveilleux -L’adjectif qualificatif / Le complément du nom -Le passé simple (verbes du 1 ^{er} groupe et du 2 ^{ème} groupe) -L’accord de l’adjectif qualificatif	Tâche 2 Produire la suite d’une histoire
Séquence 3 C’est ainsi que ...	-Le pêcheur et sa femme (Conte d’Algérie) P.144 -Loundja, la fille du roi (Extrait de contes d’Algérie, Editions Flamand) P.47 -Le Renard et le lion (D’après Jean Muzi et Gérard Franqui) P. 60	-Les formules de clôture du conte -Les substituts lexicaux -Les substituts grammaticaux -Le passé simple (verbes du 3 ^{ème} groupe + être et avoir) -Les homophones grammaticaux	Tâche finale : Produire la fin d’un conte et jouer l’histoire
Tâche finale : Jouer un conte			

* Voir chapitre 8, pp. 166-198.

** Taguemout, H. & Cerbah, A. et Al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. PP. 4-5 & 6.

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2ème année moyenne

PRJET 2 : Animer une fable			
Tâche finale : Réaliser un album de BD			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Paroles de sages !	-l'âne et le chien (Inb Al Muquafaa) P. 145 -Les serins et le chardonneret (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 67 -Le perroquet (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 80	-Les verbes introducteurs de paroles -La ponctuation dans le dialogue -Les valeurs du présent de l'indicatif -Le présent de l'indicatif (morphologie) -Les adverbes de manière	Tâche 1 Produire un dialogue à partir d'une fable
Séquence 2 À vos bulles !	-Le laboureur et ses enfants (Jean de La Fontaine) P. 145 -La guenon, le singe et la noix (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 85 -Le maître et le scorpion (Fable d'Orient) P. 99	-Le lexique de la bande dessinée -Les types de phrases -Le futur simple de l'indicatif -Le futur simple des verbes particuliers	Tâche 2 Réaliser une BD
Tâche finale : Réaliser un album de BD à partir de fables			

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2ème année moyenne

PRJET 3 : Dire une légende			
Tâche finale : Rapporter une histoire légendaire			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Personnes et faits extraordinaires	-La légende de Sidi M'hammed El Ghrab (D'après Achille Robert) P. 146 -Yennayer et la vieille bergère (D'après Rachid Oulebsir) P. 105 -La légende de Baddûr le bedouin (Légende des bédouins) P. 212	-La nominalisation à base verbale (les suffixes : ation, ment, age) -Le pronom relatif « qui » -Le passé composé -Les homophones	Tâche 1 Rapporter une histoire d'une personne légendaire
Séquence 2 Faits et lieux inoubliables	-Légende du Sahara (légende des Touareg) P. 146 -Aïn Bent Soltane de Mascara (D'après Belkacem Oueld Mokhtar Hadjail) P. 126 -Légende des deux oasis (Légende des bédouins) P. 140	-Les indicateurs de lieu -Le pronom relatif « où » -Le plus-que-parfait de l'indicatif -L'accord du participe passé	Tâche 2 Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaire
Tâche finale : Rapporter des légendes			

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

Le contenu du livre scolaire de la 2^{ème} génération propose plusieurs points de langue, nous citons : Les formules d'ouverture d'un conte, la famille des mots, les compléments circonstanciels, l'imparfait de l'indicatif, les mots et les expressions qui indiquent la suite d'un conte, le vocabulaire du merveilleux, l'adjectif qualificatif, le complément du nom, le passé simple, l'accord de l'adjectif qualificatif, les substituts grammaticaux, les verbes introducteurs de paroles, la ponctuation dans le dialogue, les valeurs du présent de l'indicatif, les adverbes de manière, le lexique de la bande dessinée, le futur simple, les types de phrases, la nominalisation, le pronom relatif, le passé composé, le plus-que-parfait, etc.

Le manuel scolaire de la deuxième génération propose pratiquement les mêmes points de langue proposés par celui de la première génération, néanmoins avec des supports simples et allégés, tout en focalisant son contenu – comme nous l'a si bien indiqué une enquête (voir chapitre 8) - sur le paramètre socioculturel du contexte des apprenants algériens. À cet effet, il semble important de ne pas anticiper ce point et le laisser dans la partie qui discutera l'enquête. Aussi, la focalisation sur la compétence de l'oral semble être un objectif principal du manuel scolaire de la 2^{ème} génération, c'est ainsi qu'à travers des tâches proposées lors des ateliers, que les apprenants sont invités à jouer les rôles des personnages des histoires fictives en construisant des dialogues.

Conclusion

L'analyse du contenu des deux manuels scolaires, nous a permis de déduire qu'il y a eu de nouveaux apports pédagogiques au niveau du manuel scolaire de la deuxième génération. Ce dernier semble plus allégé dans son contenu, et riche du point de vue socioculturel par rapport à celui de la première génération, puisqu'il contient des textes courts et accessibles, dans le sens qu'ils véhiculent des apports socioculturels de l'apprenant algérien. Ainsi, les activités proposées dans le manuel scolaire de la deuxième génération semblent être focalisées sur la compétence de l'oral, contrairement à celui de la première génération qui avait accordé un intérêt particulier à l'écrit. De plus, le manuel scolaire de la deuxième génération a été réduit en ce qui concerne le nombre de séquences d'apprentissage : trois séquences pour le premier projet pédagogique et deux séquences pour le deuxième projet ainsi que le troisième. Contrairement à celui de la première génération contenant quatre séquences pour le premier projet pédagogique, et trois séquences pour le deuxième projet

Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

ainsi que le troisième. Ceci nous le verrons plus clairement à travers une étude quantitative/qualitative dans le huitième chapitre.

Lors de l'analyse des contenus d'apprentissage des deux générations (1^{ère} et 2^{ème}) du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, il a été constaté une conservation des objectifs pédagogiques, malgré le changement du design pédagogique. Pour ce faire, une étude détaillée sera mise en œuvre dans le chapitre suivant, en vue d'analyser les lignes directrices de formation, du programme et du curriculum.

Chapitre 4 :

Enquête auprès du Conseil National des Programmes

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

Introduction

Le manuel scolaire est un outil didactique d'enseignement/apprentissage d'un contenu disciplinaire étant déjà passé par une transposition didactique effectuée par une noosphère. Cette dernière, selon Cuq (2003 : 177), elle désigne :

[...] l'environnement immédiat du système didactique, c'est-à-dire l'ensemble des institutions et des acteurs qui accompagnent l'enseignant dans son activité professionnelle, en définissant en amont les programmes qu'ils doivent suivre, en élaborant les manuels qu'il va utiliser, et en lui donnant pour cible les épreuves d'examen que ses élèves doivent réussir.

Tout manuel scolaire est produit par une conscience constituée d'acteurs pédagogiques pensant des objectifs finaux pouvant constituer les finalités du système éducatif, puisqu'il s'agit vers la fin de former un citoyen libre, autonome et capable de s'intégrer dans la vie sociale. Ces acteurs pédagogiques sont appelés *noosphère** dont Yves Reuter (2011 : 147) définit ainsi le rôle : « *la noosphère permet le rééquilibrage entre le système d'enseignement et la société* », c'est-à-dire procéder à une sélection de savoirs pouvant répondre aux enjeux du milieu dans lequel vivent les apprenants, car ils y seront bien entendu des acteurs sociaux.

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne tente d'apporter un savoir disciplinaire consistant en une mosaïque de textes fictionnels véhiculant des valeurs issues de cultures nationales et universelles. Cette mission n'est pas anodine, dans la mesure où l'institution scolaire prend en charge la vitesse des transformations sur le plan national et international sachant que le monde est en pleine mutation technologique. Il s'agit alors de penser à former aux systèmes de valeurs pouvant former un acteur social conscient de son identité. *Le référentiel général des programmes* (2009 : 9) explique que :

Ces mesures ont été confrontées par la loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008 qui réaffirme les missions habituelles de l'école et insiste sur une mission essentielle : le renforcement des valeurs identitaires qui lient l'enfant à sa société et à son pays, à son histoire et à son espace géographique.

À travers le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, ces valeurs sont véhiculées à travers un genre littéraire appelé *récit de fiction*, qui en principe doit être fidèle aux grandes lignes tracées par le programme de la CNP**. Pour ce faire, il a été nécessaire d'envisager une entrevue avec les responsables de la Commission Nationale des Programmes. Dès lors, il sera

* Cette notion a été introduite dans le cadre de la transposition didactique des mathématiques par Yves Chevallard en 1985.

** Désormais, Commission Nationale des Programmes (ou Conseil National des Programmes).

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

d'abord question d'avancer quelques définitions théoriques nécessaires, afin de lever toute sorte de confusion entre manuel scolaire, programme et curriculum. Ensuite, nous apporterons les éléments d'informations que nous avons eus du Conseil National des Programmes.

4.1 Définitions des concepts relatifs à l'ingénierie de formation

Avant de procéder aux détails de cette entrevue, il est nécessaire de définir quelques concepts utiles à la compréhension de ce chapitre.

4.1.1 Le programme

Le programme peut être défini comme un ensemble d'énoncés définissant les objectifs auxquels l'institution scolaire veut parvenir. En Algérie par exemple, les programmes sont définis par la *Commission Nationale des Programmes*, une instance éducative installée par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2002, et qui se constitue de chercheurs qui étudient les caractéristiques socioculturelles, politico-éducatives et économiques du contexte algérien. Cette commission se réfère même aux résultats de chercheurs universitaires dans les Centres de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle afin de mettre en œuvre des propositions dans les programmes éducatifs. Selon Cuq (2003 : 203) :

Un programme est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. [...] C'est donc un plan d'action orienté et, par là même, une forme de projet : il recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir, par exemple : l'introduction d'une seconde langue vivante dans un système éducatif), une projection vers l'avenir (œuvre d'imagination, le programme doit rester réaliste), une démarche (il impose une programmation ; Martinez, 2002). Mais il se présente aussi, surtout dans une forme de programme scolaire, comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation.

D'après cette définition, les programmes ne sont qu'une architecture globale de la formation en question, il n'est plus exhaustif, il se cantonne à définir des finalités du système éducatif. Dans le document intitulé *Référentiel Général des Programmes*, la *Commission Nationale de Programmes* (CNP), a mentionné une panoplie de références ayant trait aux finalités du système éducatif algérien, et qui sont fixées par la loi d'orientation du 23 janvier 2008. Cette instance officielle des programmes, donne une importance à des références relatives à la Nation et à ses valeurs, à la politique éducative et aux principes méthodologiques pour l'élaboration des nouveaux programmes.

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

Une fois les programmes sont terminés par la CNP, ils sont directement envoyés au Ministère de l'Éducation Nationale pour être évalués : approuvés ou non ; ceux-ci sont des documents officiels, puisqu'ils émanent d'un conseil officiel désigné par le Ministère de l'Éducation Nationale.

4.1.2 Le curriculum

Le concept « curriculum », provient d'une réflexion anglo-saxonne. En effet, « *ce terme, emprunté aux pionniers de l'Éducation nouvelle (Dewey) s'oppose à la notion de programme (description d'une liste de contenus), utilisée généralement en pédagogie traditionnelle* » (Raynal & Rieunier 2007 : 96). Le curriculum désigne « *la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants* » (Cuq, 2003 : 64). À travers le curriculum, il est désigné tout un parcours réfléchi d'apprentissage où la capacité réflexive de l'apprenant est prise en considération. On y trouve également les activités, les obstacles que les apprenants sont susceptibles de rencontrer, les moments de l'apprentissage, des modalités d'évaluation etc. Selon Cuq (2003 : 64) : « *Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir des besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation* ».

Comme déjà expliqué, le concept « curriculum » est le fruit de travaux théoriques anglo-saxons ayant comme ambition de transformer l'école en une entreprise, travaillant avec un projet d'école afin de parvenir à un projet de société. Le curriculum ne suit pas uniquement des prescriptions didactiques, mais il suit particulièrement les lignes tracées dans le programme, qui sont bien entendu, déduites d'une profonde réflexion sur des enjeux économiques, éducatifs et politiques.

Le Conseil National des Programmes est une instance programmatrice officielle, chargée d'une recomposition didactique des nouveaux programmes. Selon Petitjean (1999) : « *deux raisons peuvent être invoquées pour justifier l'élaboration de nouveaux programmes : un écart trop important entre les savoirs enseignés et les savoir de référence ou un constat d'échec scolaire* » (Cité in Carlotti, 2011 : 13). Ceci démontre l'importance d'une cohérente recomposition didactique des savoirs ayant trait aux pratiques de référence et ceux relatifs à la

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

discipline à vouloir enseigner, lors de l'élaboration des programmes, sans lesquels aucun curriculum ne peut répondre aux besoins des apprenants.

4.1.3 Le manuel scolaire

Selon Cuq (2003 : 161-162) :

Ce terme renvoie à l'ouvrage (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif. [...]. Un manuel est habituellement divisé en leçons, unités, séquences mais certains proposent des modes d'organisation plus vastes : modules, dossiers ou parcours.

Le terme « manuel » provient du latin « manus » qui signifie « main » ; l'adjectif « scolaire » dérive du nom « école ». Ce document de classe appelé « manuel scolaire » ayant un format maniable, est un ouvrage didactique ayant des traits ou des caractéristiques se rapportant à l'enseignement/apprentissage d'un contenu disciplinaire en classe. Le manuel scolaire est un document agréé par le Ministère de l'Éducation Nationale et un éditeur. Il est le résultat matériel d'une réflexion logique basée sur une recomposition et une transposition didactique des savoirs scientifiques et des savoirs de références à des savoirs à enseigner (curriculum). Il est à noter que le manuel scolaire ne se confond pas avec le programme, élément primaire définissant *grosso modo* les finalités éducatives. En effet, Anita Carlotti (2011 : 13) éclaire que « *la réalisation d'un manuel scolaire est une activité complexe dans la mesure où il prend place à la fois dans un niveau d'enseignement et dans une progression à l'intérieur de ce niveau* ». Ceci veut expliquer que le manuel scolaire doit respecter deux éléments primordiaux à savoir, le niveau d'enseignement où le degré de complexité du savoir à enseigner doit équivaloir par rapport à celui des compétences cognitives de l'apprenant. Ainsi sa progression interne qui doit mener d'un point simple à un point complexe afin d'assurer une progressivité d'apprentissage.

Le manuel scolaire est soumis à des recommandations officielles provenant d'un programme mettant au point la mise en application des savoirs didactiques répondant à certains enjeux didactiques, culturels et économiques. Le manuel scolaire « *est soumis à des enjeux didactiques, culturels et commerciaux (Tomassone 1999 : 70-71) qui font qu'il est plus une interprétation qu'une application d'un programme (Biagioli –Bilous 1996 : 237) (Cité in Carlotti, 2011 : 13-14)*. Dès lors, il est à ne pas confondre entre programme et manuel scolaire, produit ou réinvestissement détaillé des recommandations du programme. Il est à

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

dire en somme que le programme est un document officiel, et le manuel est un document agréé.

4.2 Enquête auprès du Conseil de la Commission Nationale des Programmes

Nous nous sommes présenté à Alger, un jeudi du 30 janvier 2020, à 08h :00 mn, au siège de l'Annexe du Ministère de l'Éducation Nationale sis à El-Mouradia, où nous nous sommes renseigné sur les membres de la commission chargée de l'élaboration des programmes, dans le but de nous orienter vers les auteurs du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne. En effet, un agent de bureau des renseignements nous a indiqué l'adresse de leur siège, qui se trouve à Ben-Aknoun, dans le Lycée AMARA Rachid. Il était 10h :30 mn lors que nous y étions arrivé, après plusieurs indications de leur adresse.

Arrivé au siège de la Commission Nationale des Programmes, nous avons été reçu par le secrétaire du Président à qui nous avons expliqué la raison de notre visite en lui montrant un document justificatif (demande d'autorisation). Le secrétaire s'est dirigé vers le bureau du Président de la commission pour lui en faire part. Et comme notre visite a été acceptée, le secrétaire nous a emmené à un bureau, où nous avons été bien reçu par le Président et le Secrétaire Général du Conseil Nationale des Programmes.

4.2.1 Le programme selon la Commission Nationale des Programme

Selon le Président de la CNP, le programme est un document officiel émanant d'une profonde réflexion des membres de la Commission Nationale des Programmes, il insiste sur les finalités auxquelles doit parvenir la mission du système éducatif. Il nous a éclairé également que la notion du programme et celle du manuel scolaire ne doivent pas être confondues. De même, il nous a expliqué que le curriculum doit être distingué du programme, en ce qu'il est le réinvestissement exhaustif des grandes lignes du programme. Ce dernier est pensé par les membres de la CNP, il met au point des énoncés définissant les finalités auxquelles la mission pédagogique s'attelle à réaliser ; le programme englobe des instructions méthodologiques relatives aux approches d'enseignement/apprentissage des contenus disciplinaires. Selon Raynal & Rieunier (2007 : 300) :

Un programme est une liste de contenus à enseigner qui s'accompagnent généralement « d'instructions méthodologiques qui les justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche que ses auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces contenus ».

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

Ainsi nous leur avons posé la question au Président et au Secrétaire de la CNP, s'ils ont une habilité leur permettant d'intervenir directement sur la qualité du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, et ils nous ont répondu que l'élaboration des manuels scolaires n'est pas de leurs prérogatives, étant donné qu'ils ne sont chargés que de l'élaboration des programmes et leur envoi au Ministère de l'Éducation Nationale pour être traités et devenir, par conséquent, des documents officiels servant de base à l'élaboration des tous les curricula. À ce propos, Raynal & Rieunier (2007 : 96) : définissent le curriculum en citant ses composants essentiels :

Énoncé d'intention de formation comprenant :

- la définition du public cible,
- les finalités,
- les objectifs,
- les contenus,
- la description du système d'évaluation,
- la planification des activités,
- les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation ».

Selon le Président de la Commission Nationale des Programmes, la mission de l'élaboration des manuels scolaires est assignée à l'éditeur qui doit faire appel à des auteurs, qui peuvent être soit des enseignants, des inspecteurs d'éducation ou carrément des chercheurs universitaires. Selon les responsables de la CNP, la qualité du manuel scolaire s'appuie sur le choix cohérent et partagé des concepteurs en fonction des caractéristiques socioculturelles et géographiques du contexte de tous les apprenants algériens, qui sont bien entendu, non natifs de la langue française. De ce fait, ils estiment qu'il faut faire appel à des enseignants provenant de plusieurs zones d'Algérie afin de penser à une riche reconfiguration didactique des savoirs en relation avec les pratiques de référence et les savoirs disciplinaires, puisque selon eux, la prise en compte des pratiques de référence dans l'élaboration des savoirs disciplinaires, constitue un enjeu déterminant dans la formation de l'apprenant, qui est appelé à devenir par la suite un acteur social.

Selon le président de la CNP, l'élaboration des manuels scolaire de la 2^{ème} génération a entraîné un travail acharné, qui a duré de 2008 jusqu'à 2014. À cette occasion, ils nous ont souligné l'importance de vérifier si le curriculum de la 2^{ème} année moyenne répond au programme duquel il émane. Ainsi, ils nous ont doté d'un *Référentiel Général des*

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

Programmes. Pour ce faire, nous avons trouvé de l'intérêt à vérifier si le contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne met en œuvre les recommandations du programme de la CNP. Cette entrevue a duré de 10h : 40 mn jusqu'à 11h : 30 mn.

4.2.2 Les objectifs du programme de la 2^{ème} année moyenne

Afin de vérifier si le curriculum développe les instructions et les recommandations du programme préparé par la CNP, il a été nécessaire de consulter le contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, ainsi que celui du programme élaboré par le *Conseil de la Commission Nationale des Programmes*. En effet, *le projet du programme de français du cycle moyen* (2015 : 3) mentionne en premier que :

La loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008 définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « ***L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle*** »- Chapitre I, art.2.

Il va sans dire, que la finalité de l'enseignement algérien a pour mission de former un citoyen conscient de son identité nationale, de l'ensemble des valeurs qui s'y rapportent, et capable de comprendre l'Autre dans sa différence. Le projet du programme du cycle moyen, met l'accent sur un enseignement/apprentissage de différents types de textes : dans le 1^{er} palier, on propose des textes prescriptifs ; dans le second palier qui se constitue de deux années à savoir 2^{ème} et 3^{ème} année, où on choisit le texte narratif (fictif en 2^{ème} A.M. et réel en 3A.M.) ; et dans le 3^{ème} palier, on trouve le texte argumentatif. Ce choix de typologie textuelle variée a pour objectif la maîtrise de plusieurs genres de discours, en vue d'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être, nécessaires pour le cycle secondaire. *Le projet du programme de français du Cycle Moyen* (2015 : 6) affirme que

Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par **les types de textes** obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre **la typologie de textes** est à même de permettre à l'élève de construire des savoirs et savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire.

Ainsi le *Référentiel général des programmes* éclaire que le système éducatif algérien s'assigne comme mission nécessaire de faire acquérir à l'apprenant la maîtrise d'au moins de deux langues étrangères, lui permettant tant d'apprendre à accepter l'Autre par sa culture différente que s'ouvrir sur le monde. À ce propos, l'ouverture sur le monde est l'une des

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

finalités éducatives, surtout dans un monde où la technologie de l'information et de la communication a réduit les distances entre les civilisations. En effet, « *le monde d'aujourd'hui est caractérisé par l'extension exponentielle et le renouvellement du savoir, dès lors, l'investissement dans l'intelligence, dans la "matière grise", s'impose* » (*Référentiel général des programmes, 2009 : 17*). Comme déjà mentionné, l'introduction de la technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement est encouragée par l'institution pédagogique, ceci afin d'initier les apprenants aux média, et les former à apprendre avec ces outils, puisque les processus enseigner/apprendre ne se confinent pas qu'en classe.

Il est donc clair, que la mission éducative tente de former un citoyen conscient et civilisé tant sur le plan intellectuel que civilisationnel. Pour ce faire, l'introduction du paradigme axiologique dans l'enseignement/apprentissage des contenus disciplinaires, notamment le français langue étrangère, s'avère un élément central, dans la mesure où l'ensemble des textes relatifs aux manuels scolaires du cycle moyen, véhiculent des valeurs nationales et universelles.

Il serait trop ambitieux de prétendre à une analyse exhaustive de typologie textuelle et des objectifs escomptés par chaque palier du cycle moyen. Pour ce faire, il est préférable d'axer cette analyse sur un seul palier du cycle moyen. En effet, l'enseignement du cycle moyen est constitué de trois paliers dont chacun est caractérisé par un objectif particulier où on trouve dans le deuxième palier, qui consiste en deux années : 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne, le texte narratif, et plus particulièrement, le récit fictif en 2^{ème} année moyenne, et le récit réel en 3^{ème} année. *Le projet du programme du cycle moyen* (2015 : 7) dresse un tableau d'une typologie exhaustive de textes, dont nous retenons celui du 2^{ème} palier afin d'éclairer son objectif pédagogique :

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

Palier	Type de texte	Caractéristiques	Fonctions du type de texte	Exemples
2 ^{ème} palier (2 ^{ème} A.M & 3 ^{ème} A.M)	Narratif	-Relation de faits (chronologie) -Présence de personnages - Focalisation -Temps : passé simple, imparfait ou présent -Présence de repères spatio-temporels.	-raconter	Romans, nouvelles, contes, fables, légendes, autobiographies, biographies...

En 2^{ème} année moyenne, l'élève est invité à découvrir un nouveau genre narratif étant celui du récit de fiction. À travers ce dernier, l'apprenant apprend une « littérature enfantine » à travers trois types de récits fictifs : le conte, la fable et la légende. Ces textes apportent des thématiques en relation avec des valeurs nationales et universelle, toujours dans le principe du vivre-ensemble, s'inscrivant dans l'arabité, Islamité et amazighité, et du respect de l'Autre.

L'enseignement/apprentissage du récit de fiction est accompagné de différentes ressources linguistiques : schéma narratif du récit de fiction, les outils linguistiques utilisés dans la narration, le schéma actantiel, etc. Ainsi, le développement des compétences linguistiques en relation avec le récit de fiction dote l'apprenant de savoirs et de savoir-faire, qui consistent en la compétence de distinguer la spécificité du texte narratif ainsi que la compréhension/production d'un document littéraire. Sans prétendre à l'exhaustivité, *le document d'accompagnement du Programme de français du Cycle Moyen* (2016 : 5) évoque que :

La prise en charge, par la discipline, de l'ouverture sur le monde, se concrétisera dans le fait d'**écrire** des textes pour faire connaître sa propre culture ; **de lire** des textes pour accéder à la littérature algérienne, à la littérature de jeunesse, à la littérature universelle pour s'ouvrir au patrimoine culturel universel ; de **réaliser** des projets scolaires et extra scolaires (échanges de correspondance, clubs de lecture, ...) en exploitant des documents audio-visuels et supports multimédias, en s'appuyant sur les TICE.

En somme, le programme de la 2^{ème} année moyenne, élaboré par le Conseil de la Commission Nationale des Programmes, met l'accent sur un enseignement axé sur la prise en

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

conscience des valeurs nationales et universelles ayant trait *a priori* à l'Arabité, Islamité et Amazighité, et toujours dans le respect de l'Autre.

4.3 Les objectifs du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, selon la réécriture de la 2^{ème} génération parue en 2018, propose une mosaïque de récits fictionnels à l'image du conte, de la légende et de la fable, et qui sont choisis travers trois projets pédagogiques :

1^{er} projet : *Dire et jouer un conte* ;

2^{ème} projet : *Animer une fable* ;

3^{ème} : *Dire une légende*.

Le plan annuel des apprentissages de la 2^{ème} année moyenne (2018 : 4) mentionne la compétence globale du 2^{ème} palier :

Au terme du 2^e palier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des **textes narratifs**.

*Le plan annuel des apprentissages de la 2^{ème} année moyenne est élaboré selon la réécriture du programme de la 2^{ème} génération en 2018. À travers celui-ci, l'élève apprendra à communiquer oralement et à l'écrit à travers le texte littéraire. En effet, de nouvelles notions sont introduites par un discours littéraire en adoptant une linguistique énonciative : le récit, le dialogue, les embrayeurs spatio-temporels, la relation des faits, les personnages/actants, la fiction, la focalisation, etc. C'est ainsi que l'élève est emmené à apprendre à travers la fiction. Selon le *plan annuel des apprentissages de la 2^{ème} A.M. (2018 : 2)* : « Le texte narratif relevant de la fiction et du réel constitue la ligne directrice de tous les apprentissages au niveau textuel et phrastique en 2^{ème} et 3^{ème}AM. Ainsi, les choix portent sur des textes narratifs que l'élève rencontre dans ses échanges à l'école et à l'extérieur ».*

La 2^{ème} année moyenne suit une logique progressive pour la 3^{ème} année, elle initie d'abord à comprendre le récit fictif pour ensuite aborder le récit réel en 3^{ème} année, sachant que ces deux années s'inscrivent dans le même palier (2^{ème} palier).

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

Dès lors, il s'avère important de noter que les textes fictionnels de la 2^{ème} année moyenne, véhiculent tant des valeurs socioculturelles en lien avec le contexte de l'apprenant que d'autres valeurs relevant de thématiques universelles. Celles-ci visent à former l'apprenant tant sur le plan communicationnel que culturel, car celui-ci est invité à devenir un acteur social dans sa vie quotidienne.

Le référentiel général des programmes est élaboré selon des perspectives théoriques basées sur des approches, telles l'approche socioconstructiviste de Lev Vigotsky, l'approche communicative, l'approche par compétence et l'approche actionnelle.

Cet apprentissage ne vise pas uniquement la formation de l'apprenant pour la classe, mais il cherche à le faire intégrer dans la société en le dotant de compétences langagières et (inter)culturelles, en le confrontant à des situations-problèmes. En effet, *le référentiel général des programmes* indique que :

La réussite du processus de formation et du dispositif adopté se mesure alors en terme de **compétences réellement installées ; ainsi l'élève, mis face à une situation problème, doit montrer sa capacité à analyser cette situation, à produire des solutions qui lui soient adaptées, à évaluer la pertinence de solutions alternatives** (CNP, 2009 : 11).

4.3.1 Aspect axiologique à caractère national

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne choisit des textes littéraires qui véhiculent un patrimoine culturel en relation avec des valeurs socioculturelles algériennes. Le tableau suivant contient des textes littéraires algériens :

Titre	Type de genre	Auteur ou origine
Le pêcheur et sa femme	Un conte	Conte algérien
Loundja, la fille du roi	Un conte	Conte algérien
Yennayer et la vieille bergère	Une légende	Rachid Oulebsir
La légende de Baddûr le bédouin	Une légende	Légende des bédouins
Légende du Sahara	Une légende	Légende des Touareg
Aïn bent Soltane de Mascara	Une légende	D'après Belkacem Oueld Mokhtar Hadjail
Légende des deux oasis	Une légende	Légende des bédouins

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

Le manuel scolaire de français de la 2^{ème} année moyenne, selon l'écriture de la 2^{ème} génération, parue en 2018, choisit des textes littéraires contenant des ressources socioculturelles en synchronisation avec le contexte des apprenants de FLE. L'apprentissage d'une langue étrangère doit être sensé en apportant à l'apprenant des éléments culturels susceptibles de le motiver en le situant dans son propre intérêt, car on ne peut pas détacher une situation d'apprentissage des pratiques de référence inhérentes au contexte de l'apprenant. C'est ainsi que le manuel scolaire de la 2^{ème} génération a repensé son choix de thématiques textuelles en focalisant son contenu sur des apports culturels nécessaires pour l'élève. En effet, dans le premier projet pédagogique, il choisit deux contes algériens « *Le pêcheur et sa femme* », « *Loundja, la fille du roi* ». Dans le troisième projet pédagogique, il opte par excellence, sur le choix de légendes algériennes dont les caractéristiques socioculturelles émanent de bédouins, de touaregs, et de berbères, ce qui offre à l'apprenant l'occasion de s'imprégner de différentes cultures algériennes formant ses repères identitaires, c'est ce qu'on retrouve dans le *Référentiel général des programmes* (2009 : 14), mentionné en ces termes : « [...] il est nécessaire d'inculquer l'attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel, ainsi que l'attachement aux symboles représentatifs de la Nation algérienne, à leur pérennité et à leur défense ».

De manière générale, le contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne est en entière cohérence avec les lignes directrices du programme duquel il émane. Il a été remarqué à travers des textes écrits par des algériens, un ancrage disciplinaire des pratiques socioculturelles de l'apprenant algérien.

4.1.2 Aspect axiologique à caractère universel

En plus de l'intérêt apporté à la diversité de cultures algériennes, le manuel scolaire introduit aussi à travers son premier et deuxième projets pédagogiques, des textes littéraires émanant de cultures universelles, c'est ce qui se traduit dans le tableau suivant :

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

Titre	Type de genre	Auteur ou origine
La Vache et le Chien	Un conte	Conte arabe
Un bûcheron honnête	Un conte	D'après Natha Caputo
Le petit garçon et la sorcière	Un conte	D'après Emmanuel Lepetit
Un homme malhonnête	Un conte	D'après Natha Caputo
Les deux sœurs et les fées	Un conte	D'après Carles Perrault
Le Renard et le Lion	Un conte	D'après Jean Muzi et Gérard Franquin
L'Âne et le Chien	Une fable	Ibn Al Muquafaa
Les Serins et le Chardonneret	Une fable	D'après Jean-Pierre Claris de Florian
Le Laboureur et ses enfants	Une fable	Jean de la fontaine
Le Perroquet	Une fable	D'après Jean-Pierre Claris de Florian
La Guenon, le Singe et la Noix	Une fable	D'après Jean-Pierre Claris de Florian
Le Maître et le Scorpion	Une fable	Fables d'Orient

À travers le tableau ci-dessus, nous comprenons que le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne apporte de l'intérêt à l'aspect culturel universel, puisque l'apprenant est aussi invité à comprendre l'Autre dans sa dimension culturelle et civilisationnelle différente. En effet, le *document d'accompagnement de français du cycle moyen* (2016 : 5) éclaire que :

Sur le plan de **Pouverture sur le monde** : tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre conscience des apports des autres civilisations, d'en percevoir les ressemblances et les différences pour pouvoir s'ouvrir à l'universalité (d'après la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008).

Au niveau du premier et du deuxième projet pédagogique, il existe plusieurs contes et fables véhiculant plusieurs cultures universelles, nous citons à titre d'exemple : « *La vache et le chien* », un conte arabe ; « *l'âne et le chien* » d'Ibn Al Muquafaa ; « *le laboureur et ses enfant* » de Jean de la Fontaine, etc.

Les concepteurs du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, et plus précisément, selon son écriture de la 2^{ème} génération, mettent en œuvre certaines recommandations

Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes

d'introduction de cultures universelles nécessaires pour la formation de l'apprenant sur le plan interculturel, ainsi qu'à l'épanouissement de sa propre personnalité, etc. afin de reconnaître son propre identité par rapport à l'Autre. À ce propos, Catherine SABLÉ-DELVERT éclaire : « à travers la prise en conscience de sa propre démarche interprétative et cette confrontation-partage se dessine un réel échange communicatif avec un souci de l'acceptation de l'opinion d'autrui, un élément essentiel dans l'apprentissage de la diversité » (Cité in Olivier Bertrand : 2012 : 165). Cette citation démontre que l'apprenant est en échange communicatif lorsqu'il lit un texte littéraire, et en l'interprétant, il bénéficie non seulement d'un nouvel apport culturel, mais il est aussi conduit à accepter l'Autre dans sa différence.

Conclusion

À travers cette analyse des contenus du programme de la 2^{ème} année moyenne, et du manuel scolaire selon sa nouvelle approche curriculaire, nous avons pu déduire que les objectifs qu'ils escomptent émanent de la même source et concourent à une même finalité : la formation d'un citoyen selon trois principes : Arabité, Islamité et Amazighité.

Le Référentiel général des programmes - y compris le programme de la 2^{ème} année moyenne - ainsi que le manuel scolaire, déploient un enseignement basé *a priori* sur les principes fondamentaux et axiologiques, à caractère national et universel.

L'introduction du récit de fiction a pour objectif de faire découvrir un nouveau type de texte dit *narratif* en enseignant le FLE par le *rêve*, un outil permettant d'être en communication avec d'autres cultures, tantôt nationales, tantôt universelles en vue d'une ouverture sur le monde dont les changements sont exponentiels.

En somme, le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, selon son écriture de la 2^{ème} génération parue en 2018, répond plus fidèlement aux grandes lignes du programme de la 2^{ème} année moyenne et du *Référentiel général des programmes*.

Le manuel scolaire de la deuxième année moyenne s'organise autour de l'approche pas compétences. Cette dernière est constituée principalement d'éléments théoriques émanant de la théorie énonciative, c'est ce que nous allons expliquer en détail dans le chapitre suivant.

Chapitre 5 :

Apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

Introduction

« En matière de relation entre littérature et linguistique, l'approche qui a dominé jusqu'aux années 1960 a été celle de la stylistique. Elle est encore dominante dans l'enseignement, et très enracinée dans la culture » (Maingueneau, 2003/2 : 2). Ainsi, « l'histoire littéraire était la discipline dominante depuis la fin du XIX^e siècle, les théories du texte et du discours littéraire qui surgissent dans les années 1960-1970 constituent un changement complet de paradigme des études littéraires » (Godard, 2015 : 29). Mais à partir des années 1980, les travaux de Benveniste sur l'énonciation ont permis de décliner la notion du *texte* en *discours*, et comme par voie de conséquence, la notion du *texte littéraire* en *discours littéraire*. De ce fait, le *texte littéraire* est devenu le résultat d'une situation d'énonciation, d'où la prise en compte de l'énonciateur et l'énonciataire, ainsi que le temps et le contexte de production/situation d'énonciation.

À travers ce chapitre, il sera question d'aborder l'analyse énonciative d'un *texte littéraire*, consistant en un conte imaginaire intitulé « *Le petit garçon et la sorcière* »*, choisi du manuel scolaire de français, de la 2^{ème} année moyenne. Celui-ci sera analysé selon l'approche de la linguistique énonciative.

Ceci afin de mettre en exergue des éléments énonciatifs inclus dans ce récit de fiction, et montrer leurs apports didactiques dans l'approche communicative. De même, nous expliquerons les modalités selon lesquelles un récit de fiction sera approché en classe de FLE** pour un bon enseignement/apprentissage du *texte littéraire*.

5.1 Présentation du conte imaginaire

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne présente une mosaïque de récits fictifs, parmi lesquels nous citons le conte. L'enseignement de ce dernier est dispensé dans le premier projet pédagogique. Le manuel scolaire s'assigne comme objectif la focalisation sur les valeurs éthiques : nationales et universelles, et vise à discuter plusieurs questions qui fondent le bien-être de l'existence humaine. Parmi les supports pédagogiques littéraires, contentons-nous d'un genre littéraire court, qui est ici *le conte merveilleux*, et sur lequel sera basé le cadre formel de cette analyse. En effet, Selon Jean-Christophe PELLAT (2017 : 68) : « *Le conte*

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al., (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONPS. P.24.

**Français Langue Étrangère.

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

merveilleux ou conte des fées introduit le merveilleux dans un contexte passé imprécis qui le rend accessible à tout lecteur (il était une fois ...). Il a une visée didactique, parfois portée sur une morale explicite, et met en scène un combat du bien contre le mal ».

Il importe dès lors de présenter le conte merveilleux « *Le petit garçon et la sorcière* », qui fera l'objet d'une analyse énonciative. Ce conte a été pris tel quel du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne (2^{ème} génération). Avant d'en entretenir une analyse énonciative, il importe de le reprendre intégralement comme suit :

Le petit garçon et la sorcière

Il y a très longtemps, au Mexique, vivait une horrible sorcière appelée Cucaracha. Elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin. Là où elle passait, les fleurs fanaient, les arbres mouraient.

Un matin, le désert arriva au village d'Esteban. En se réveillant, le petit garçon vit que toutes les plantes de son jardin étaient flétries. Alors, il prit son baluchon et s'enfonça dans le désert bien décidé à rencontrer la sorcière.

Il la vit bientôt, accoudée à un cactus. Esteban toussota : « Bonjour ! Je m'appelle ... ».

Mais il ne put continuer car Cucaracha le transforma en scorpion. Furieux, Esteban grimpa sur elle pour la piquer. Celle-ci éclata de rire : « Essaye toujours, microbe ! Mais ma peau est aussi dure que ta carapace ». Alors Esteban eut une idée. Il courut vers la bouche de la sorcière et entra dedans. Cucaracha fut si étonnée qu'elle l'avalait tout rond. Esteban descendit un long tunnel et se retrouva dans une pièce tendue de rouge. Par terre, il y avait une petite chose sèche et rabougrie, piquée de trois épines de cactus. Il s'approcha. Avec ses mandibules, il saisit une épine et la retira. A sa grande surprise, la chose gonfla un peu et prit la forme d'un cœur. Esteban retira la seconde épine. Le cœur gonfla à nouveau et remit à palpiter. Alors Esteban saisit la troisième épine. Il s'arc-bouta car elle était plantée très profond. Il tira de toutes ses forces en fermant les yeux ... Quand il les rouvrit, il était redevenu un petit garçon. A ses pieds, l'herbe reverdissait. Partout les arbres et les fleurs repoussaient. Et devant lui, à la place de la sorcière, se tenait une jeune femme d'une grande beauté : « Merci Esteban. Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège. Je te protégerai toute ta vie ».

Finalement, la fée disparut dans les bois et Esteban retourna à son village le sourire aux lèvres.

Emmanuel LEPETIT, Histoire de Magie, Edition Fleurus, Paris 2012.

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

5.1.1 Le paratexte

Au niveau paratextuel, ce texte littéraire se compose d'un titre, d'une image* et d'une source. Son titre est « *Le petit garçon et la sorcière* », révèle deux personnages essentiels (actants), à savoir un *petit garçon* et une *femme sorcière*. D'emblée, en lisant le titre, on comprend automatiquement qu'il s'agit d'un conte imaginaire destiné à de jeunes apprenants ; qu'il s'agit aussi d'une force maléfique insinuée par le mot « *sorcière* ». À côté du titre (dans le manuel) apparaît une illustration iconographique dans laquelle sont exposés les deux personnages introduits dans le titre : le *petit garçon* et la *sorcière*. Cette illustration, montre un jeune garçon portant sur son épaule un baluchon attaché à un bâton ; et une femme aux expressions physiques malveillantes, accoudée à un cactus. Il est aussi montré dans l'image le *désert*, ce qui peut nous indiquer le lieu où se déroulent les événements imaginaires. Dès lors, les deux éléments paratextuels *titre/image* semblent conjointement signifiants avant même la lecture du texte. Aussi, se trouve-t-il en bas du texte une *source*, mentionnant plusieurs informations : le titre de l'auteur (*Emmanuel LEPETIT*), titre de l'œuvre (*Histoire de Magie*) d'où a été extrait ce conte, la maison d'édition (*Fleurus*), le lieu d'édition (*Paris*) et enfin la date de parution (*2012*).

En didactique du texte littéraire, l'approche énonciative peut jouer un rôle très important dans l'identification de la situation de l'énonciation, en ce que par exemple, la forme du texte et ses éléments périphériques (paratextuels) peuvent servir d'appuis sémantiques à la thématique textuelle. Avant d'aborder le texte littéraire par le biais de la lecture, une lecture sélective autour du texte peut débloquent déjà la première situation d'énonciation :

D'où la nécessité d'entourer ce type d'énonciation de ce que Gérard Genette a appelé le **paratexte**, c'est-à-dire de tous les éléments nécessaires au décodage de la situation de l'énonciation : lieu et date en tête des lettres et signature à la fin, nom de l'auteur, date de la mise sous presse pour les livres, signature de l'article et date du journal de la presse (Perret, 2005 : 12).

Beaucoup s'attarde à *voguer* à l'intérieur des mots et des lignes pour chercher la situation d'énonciation, alors que déjà un premier niveau d'énonciation est annoncé dans la forme périphérique du texte à lire. En effet, nous avons constaté plusieurs éléments

*L'image est dans : Taguemout, H. & Cerbah, A. et al., (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONPS. P.24. Voir annexe : P. 367.

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

énonciatifs au niveau paratextuel du conte *imaginaire* « *Le petit garçon et la sorcière* », d'où l'on a pu dégager à prime abord l'auteure, étant une femme appelée, *Emmanuel LEPETIT*, qui peut être aussi considérée comme *narrateur* du récit ; le *lieu* (Paris) étant le contexte de production du récit, et déjà le temps de l'énonciation effective (2012). Même, à travers le titre, un élément secondaire a pu être dégagé, c'est celui des personnages ou les *actants* principaux du récit : le *petit garçon* et la *sorcière*. Quant à l'image confrontée au titre (dans le manuel scolaire), semble en concomitance avec les personnages présentés à travers le titre.

Nous avons, dans le cadre théorique bien défini ce qu'est un *contexte de production*, et avons dit qu'il relève du cadre spatio-temporel dans lequel l'auteur (e) a produit son récit. Tout contexte de production est influencé par un cadre socio-historique auquel l'auteur appartenait. Lorsque le sujet-lisant* aborde la lecture d'un récit de fiction, il est introduit dans une situation d'énonciation narrative qu'on appelle aussi une scène d'énonciation, totalement différente de celle du contexte de production immédiate de la parole (discours de l'auteur).

5.1.2 Le temps de l'énonciation du récit fictionnel

Dans un texte littéraire, ni le temps où l'auteur a produit son discours littéraire, ni celui du moment où l'apprenant lit le texte, ne sont les mêmes. De ce fait, le temps effectif pendant lequel le récit fictionnel « *Le petit garçon et la sorcière* » a été produit, ne semble pas être celui pendant lequel le récit est énoncé, ni celui pendant lequel l'apprenant le lit. La formule d'ouverture « *il y a très longtemps* » projette le récit dans un temps fictif lointain, qui n'est pas celui de l'auteur ni le moment de la situation de production. Il en va de même pour le *sujet-lisant* dont le temps de sa « lecture » est différent de ceux de la situation d'énonciation narrative, ainsi que le *contexte de production* de l'auteur. Dominique Maingueneau (2005 : 10) confirme que :

Dans le cas d'un roman, par exemple, on retrouve la même ambiguïté : la situation d'énonciation, ce sera aussi bien celle de l'activité de production d'un écrivain [...] de telle œuvre dans telles circonstances, que la situation d'énonciation narrative, c'est-à-dire la scène à partir de laquelle le récit prétend être produit [...]. Le lecteur d'un roman n'a pas de contact avec celui qui a écrit le texte, l'individu qui en est l'auteur, il vient occuper la place de narrataire qui lui est assignée par l'énonciation.

On appelle ce mode de production : « énonciation différée », caractéristique qu'on peut trouver dans le texte littéraire, tels que la correspondance, les articles journalistiques ou

* Désormais, *sujet-lisant* signifie ici *apprenant-lecteur*.

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

didactiques, etc. En énonciation différée, ni le temps du récit, ni le lieu ne sont ceux du sujet-lisant, puisque celui-ci est dans une énonciation n'appartenant plus à son contexte de réalisation d'acte de la lecture. Dans le conte ci-dessus, la scène se passe dans un *village* au *Mexique*, contexte n'étant pas celui de l'apprenant-lecture, d'autant plus qu'il s'agit d'un lieu construit par la fiction. Par conséquent, ni lieu ni temps n'appartiennent au cadre spatio-temporel du *sujet-lisant* :

Le temps de l'énonciation n'est plus commun au locuteur ou à l'allocutaire. Les deux principaux exemples d'énonciation différée sont la correspondance, dans laquelle il est prévu une inversion des rôles du locuteur et de l'allocutaire, et le texte écrit, journalistique, didactique ou littéraire, dans lequel le locuteur n'a pas le droit de réponse. Dans les deux cas, ni le temps de l'énonciation ni le lieu de l'énonciation ne sont communs au locuteur ou à l'allocutaire et ce dernier, ne voyant pas le locuteur, n'est pas (en principe) en mesure de l'identifier (Perret, 2005 : 12).

En enseignement/apprentissage du texte littéraire, l'approche énonciative peut s'avérer importante dans la didactisation du genre fictif ; l'apprenant pourra se familiariser avec des structures narratives tout en imitant des textes fictionnels par le choix de temps et de lieux des récits imaginaires, et en créant des scènes y afférant des personnages (actants). Pour cela, il faut poser des questions du genre : qui parle ? À qui ? Pourquoi ? De quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Cela constitue un élément intournable pouvant lui servir pour communiquer dans différentes situations de communication. Ces questions peuvent servir le processus de l'apprentissage de l'élève en ayant accès à la situation d'énonciation du texte littéraire, ce qui aide celui-ci à s'appropriier les actes de parole ou les énoncés susceptibles d'être convoqués par une situation de communication donnée.

5.1.3 La construction de la référence dans le récit de fiction

Dans les textes de fiction, les éléments fictifs ont un référent réel ; en dépit de leur fiction, ils renvoient à des choses, ou des objets réels dans le monde, c'est ce qu'on appelle le référent. Le conte imaginaire « *Le petit garçon et la sorcière* », comporte des actions imaginaires : « *Cucaracha le transforma en un scorpion* », « *il était redevenu un petit garçon* », « *Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège* », etc. Au fait, ces actions relèvent de la fiction, néanmoins elles renvoient à un référent réel :

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

- « *Cucaracha le transforma en un scorpion* » : il s'agit d'un énoncé fictif que l'auteur emploie pour une fonction moralisatrice, afin de faire comprendre à l'apprenant que la sorcellerie est un acte nocif et maléfique ;
- « *il était redevenu un petit garçon* » : À l'opposé de la sorcellerie, il existe un acte de secours accompli par un jeune garçon, ayant délivré la fée du vilain sortilège. Cet énoncé fictif est aussi moralisateur ; il explique à l'apprenant que contre tout mal, il existe un bien ;
- « *Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège* » : Cet énoncé instruit l'apprenant que tout mal est détruit par un bien ; délivrance de la fée du vilain sortilège et son retour à l'état naturel, ainsi que le retour de la nature à l'état normal.

Les trois énoncés cités en haut, démontrent clairement que les objets construits par la fiction ont un référent réel, ce qui illustre clairement la fonction didactique du conte imaginaire. Nous pouvons donc conclure que les objets imaginaires ont un référent réel. Ceci est appelé *illusion référentielle*.

5.1.4 Embrayage spatio-temporel du conte imaginaire

Le conte imaginaire « *Le petit garçon et la sorcière* » est un récit de fiction qui détermine son cadre spatio-temporel – par rapport à l'histoire du récit - grâce à un embrayage spatial et temporel précis. Le tableau suivant nous permet de classer les déictiques relatifs au temps et au lieu du récit :

Embrayeurs spatiaux	Embrayeurs temporels
<i>Mexique, là, village d'Esteban, dans le désert, dedans, dans, par-terre, vers, à ses pieds, partout, devant lui, à la place de, dans les bois, sur elle, à son village.</i>	<i>Il y a très longtemps, un matin, bientôt, toujours.</i>

À travers ce récit, le narrateur apporte des éléments énonciatifs déterminant précisément le lieu de la situation d'énonciation narrative. Ces éléments permettent de localiser le lieu de la scène fictive, étant le pays du *Mexique*. Dans le même cadre de narration, le narrateur met en œuvre d'autres embrayeurs spatiaux pour situer chaque action du récit dans un espace donné : (*là où* elle passait... ; il courut **vers** la bouche de la sorcière et entra **dedans**... ; **A ses pieds**, l'herbe reverdissait, etc.).

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

Ainsi, pour situer le récit dans son cadre temporel, le narrateur met en branle un ensemble d’embrayeurs temporels, relevant du cadre de l’énonciation différée : « *il y a très longtemps* », qui est une formule d’ouverture introduisant le conte, et qui sert à le situer dans le lointain passé. Aussi d’autres déictiques temporels mettent-ils les actions du récit dans leurs moments précis, tel « *un matin* » utilisé pour introduire la temporalité d’une force (action) perturbatrice.

Ces procédés déictiques peuvent informer l’apprenant du cadre spatio-temporel de la scène du récit, et le pourvoient ainsi de techniques linguistiques lui permettant de se situer, aussi bien à l’oral qu’à l’écrit, par rapport à une situation de communication donnée. De ce fait, il peut les identifier par deux questions simples : Où ? Quand ?

5.1.5 Embrayeurs subjectifs

On entend par *embrayeurs subjectifs*, l’utilisation de procédés énonciatifs marquant l’implication de l’auteur ou du narrateur, soit explicitement ou implicitement. Ils peuvent renvoyer à deux pronoms personnels sujets, en l’occurrence, le *je / tu*, ou le *on* (non-personne), expressions d’un point de vue, adverbes (de manière, de quantité, d’intensité, etc.), modalisateurs, pronoms possessifs et démonstratifs, etc. Dans le cadre formel de cette analyse du conte imaginaire « *Le petit garçon et la sorcière* », nous allons classer les déictiques de personnes, les déictiques adverbiaux, les déictiques possessifs, les déictiques démonstratifs, dans le tableau suivant :

Déictiques de personnes	Déictiques possessifs	Déictiques démonstratifs	Déictiques adverbiaux
<i>Je, tu</i>	<i>Son, ma, ta, sa, ses, son</i>	<i>Celle-ci</i>	<i>Là, où, devant</i>

Dans ce conte, il existe plusieurs embrayeurs subjectifs, qui démontrent la présence effective d’un *je* et d’un *tu*. En effet, le *je* renvoie à un narrateur fictif s’adressant à un *tu* qui est considéré dans le récit comme narrataire. Ainsi les actants (*je/tu*) utilisent des marqueurs énonciatifs de possession (*ma, ta, son, etc.*), tantôt dans le *récit*, tantôt dans le *discours*. Les déictiques possessifs comme *ma, ta*, marquent des énoncés relevant du *discours*, où le narrateur prend en charge la parole en disant *je*, comme dans l’exemple : « *Bonjour ! Je m’appelle...* ». De même, le narrateur s’adresse à un *tu* dans plusieurs énoncés ; dans cet

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

exemple : « *Merci Esteban. Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège. Je te protégerai toute ta vie* ». En énonciation, le *je* implique forcément un *tu* et vice versa. En d'autres mots, un énonciateur fictif, dans le cadre d'une scène d'énonciation narrative, en disant *je*, implique forcément un narrataire *tu*. Pour éclairer le rôle du *je* et de *tu* en énonciation. Maingueneau (2005 : 16) affirme :

Je et tu renvoient à des rôles, celui d'énonciateur et de co-énonciateur, qui sont indissociables et réversibles : dans l'« échange » linguistique, justement nommé, tout je est un tu en puissance, tout tu un je en puissance. Il existe néanmoins une dissymétrie foncière entre le je et le tu : pour être je, il suffit de prendre la parole, tandis que pour être tu, il est nécessaire qu'un je constitue quelqu'un d'autre en tu.

En énonciation du texte littéraire, lorsque le narrateur (qui dit *je*) s'adresse à un narrataire en lui disant explicitement ou implicitement *tu* ; le *tu* peut effectivement se transformer en un *je*, c'est-à-dire que l'énonciateur s'adresse à un énonciataire, et ce dernier se transforme en co-énonciateur, puisque les rôles d'énonciation entre les deux sont réversibles.

Les déictiques démonstratifs, sont des pronoms que le locuteur ou l'interlocuteur utilise pour exprimer à qui appartient un objet en utilisant un pronom possessif, comme par exemple dire « *A sa grande surprise* », c'est-à-dire la *surprise* du *petit garçon*. En effet, Perret définit les embrayeurs possessifs comme suit :

Mon, ton, son équivalent à *le...de moi, de toi, de lui (ma femme = la femme de moi)*, c'est-à-dire à des définis identifiés par une expansion les rapportant au locuteur, à son interlocuteur ou à une troisième personne : on parlera donc de référence situationnelle pour *mon, ton, nos* et *vos* et de référence co(n) textuelle, à de très rares exceptions près, pour *leur(s)* (2005 : 43).

Dans les énoncés marqués par la présence de déictiques possessifs, l'énonciateur, dans un texte littéraire, marque son implication à l'intérieur du discours ou du récit : « *A ses pieds, l'herbe reverdissait* », c'est-à-dire les pieds du narrateur (Esteban). Ce procédé déictique permet préciser la possession ou l'appartenance des objets de la fiction aux actants, et donne en effet plus d'ancrage à l'énoncé fictionnel.

Il semble important de noter que les embrayeurs subjectifs disposent d'un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du récit fictif. En effet, les énoncés marqués par ces déictiques de possession, par exemple, permettent à l'apprenant de FLE de s'approprier des énoncés ainsi que leurs procédés déictiques, en les réinvestissant dans des situations de

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

personnelles, puisqu'à ce niveau, l'élève, en réalité, est en situation d'énonciation : il prend conscience de la structure interne des énoncés et se les approprie en situation de communication, orale ou écrite. À ce propos KHELIF montre que :

L'apprenant, en situation d'énonciation, doit prendre en charge ses énoncés, en effectuant un travail cognitif de type métalinguistique portant sur les opérations d'énonciation, ce qui lui permet d'acquérir des compétences linguistiques par un travail morphologique et syntaxique portant sur les unités déictiques mais aussi des compétences communicationnelles par les systèmes de repérages situationnels et conceptuels assurant l'intercompréhension. Il est à noter que dans les textes, on ne parle pas d'approche énonciative mais plutôt de linguistique de l'énonciation (2016 : 3).

KHELIF nous explique, que l'introduction de l'énonciation en didactique de l'écrit entraîne l'appellation d'une linguistique de l'énonciation, puisqu'il y a deux faits à la fois, la langue et l'énonciation. Lorsqu'en didactique du texte littéraire, l'enseignant propose comme support didactique un document littéraire, il doit ne pas perdre de vue d'aborder sa composante énonciative, afin d'en faire une transposition didactique, éventuellement, à travers des questions simples : Qui parle dans le texte ? À qui ? Où ? De quoi ? Pourquoi ? Ceci pourrait aider l'apprenant à prendre conscience des composantes énonciatives des énoncés textuels, à travers son processus métacognif, et se les approprier en même temps. En bref, la linguistique énonciative met l'accent sur l'énoncé situé en contexte, ce qui dépasse remarquablement la dimension phrastique structuraliste.

5.1.6 Les temps du récit de fiction

Le conte que nous analysons ici, selon une approche énonciative, met en œuvre des temps verbaux, qui renvoient tantôt au récit, tantôt au discours. Avant de parler des deux plans énonciatifs *récit/discours* et leur rôle linguistique en didactique du FLE, il conviendrait donc de dresser un inventaire des temps verbaux du texte fictionnel « *Le petit garçon et la sorcière* », dans le tableau suivant :

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

Présent de l'indicatif	Passé simple	Imparfait de l'indicatif	Futur simple	Plus-que- parfait	Passé composé
A, m'appelle, est, suis.	Arriva, vit, prit, vit, put, transforma, s'enfonça, grimpa, éclata, eut, courut, entra, fut, avala, descendit, se retrouva, s'approcha, saisit, retira, gonfla, prit, retira, gonfla, mit, saisit, s'arc- bouta, tira, rouvrit, disparut, retourna.	Vivait, était, passait, fanaient, mouraient, étaient, avait, était, reverdissait, repoussaient, se tenait.	Protégerai.	Etait redevenu.	M'a délivrée.

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

Ce conte imaginaire se compose, par excellence, de temps verbaux, conjugués au passé simple, ainsi qu'à l'imparfait de l'indicatif. En effet, le narrateur ou plutôt l'auteur raconte une histoire fictive, en utilisant deux temps principaux du récit, à savoir le passé simple et l'imparfait de l'indicatif, deux temps qui marquent la présence du récit. Ce dernier, « *dispose d'un éventail de tiroirs beaucoup plus limité, puisqu'il fonctionne sur deux paradigmes : le passé simple et l'imparfait* » (Maingueneau, 2005 : 49). Dans le tableau ci-dessus, la majorité des verbes employés dans le texte littéraire renvoient au système du « récit ».

Le passé simple, exprime des actions courtes, se déroulant l'une après l'autre. Ce temps verbal du récit, n'a aucun rapport avec la situation d'énonciation, puisque ses verbes renvoient à une situation d'énonciation narrative, hors du cadre énonciatif socio-historique de l'auteur. A ce propos, Maingueneau (2005 : 59) soutient qu'«*une forme de passé simple ne s'emploie qu'associée à d'autres, chacune servant de repère à celle qui la suit, sans relation avec le moment de l'énonciation.* ». Dès lors, Nous voyons très clairement, qu'à travers ce conte, les actions s'enchaînent : « *Esteban eut une idée* » ; « *il courut vers la bouche de la sorcière* » ; « *et entra dedans* », ...etc. A ce propos, J-C. PELLAT (2017 : 119) mentionne que :

Le locuteur prend une distance maximale par rapport à son énoncé en n'y mettant aucune marque personnelle. Seule la troisième personne est possible et les temps du verbe à l'indicatif sont essentiellement orientés vers le passé et coupé du moment de leur énonciation.

De ce fait, aucune marque de l'énonciateur n'est présente dans ce système linguistique. Par conséquent, toutes les marques du récit sont manifestement apparentes à travers ces plans non-embrayés :

« *Il y a très longtemps.....les arbres mouraient.* »

« *Un matin,à rencontrer la sorcière.* »

« *Il la vit bientôt accoudée à un cactus.* »

« *Mais il ne put continuer.....Celle-ci éclata de rire.* »

« *Alors Esteban eut une idée.....une jeune femme d'une grande beauté.* »

« *Finalement,.....retourna à son village le sourire aux lèvres.* »

Il en va de même pour les énoncés dont les verbes sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif, n'exprimant aucune trace de l'énonciateur, prenant en charge la production

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

effective des paroles (énoncés). Au fait, dans le conte « *Le petit garçon et la sorcière* », les verbes conjugués à l'imparfait de l'indicatif sont distribués à travers les énoncés, où d'autres verbes sont au passé simple : il s'agit aussi du récit, puisque « *l'imparfait est un temps qui se rencontre aussi bien en histoire qu'en discours* » (Perret, 2005 : 93). Ainsi les verbes des énoncés suivants : « *les fleurs fanaient, les arbres mourraient* » ; « *l'herbe reverdissait* » ; « *partout les arbres et les fleurs repoussaient.* » etc. expriment des actions dont les valeurs sont d'ordre descriptif, et qui prennent aussi un moment d'accomplissement, sans pour autant changer le système d'embranchement étant bel et bien « le récit ». De ce fait, ces deux temps du récit relèvent du passé, néanmoins le passé simple renvoie à un aspect* perfectif, contrairement à l'imparfait dont l'aspect est imperfectif. Autrement dit, il s'agit d'un système non-embranché dont les deux temps (passé simple et imparfait) tournent autour de procès d'actions, accomplies ou non accomplies.

Dans ce récit de fiction, il existe peu d'énoncés relevant du « discours ». En effet, les énoncés : « Bonjour ! **Je** m'appelle » ; « *Essaie toujours, microbe ! Mais **ma** peau est aussi dure que **ta** carapace.* » ; « *Merci Esteban. **Je suis** la fée de la forêt et **tu m'as** délivrée d'un bien vilain sortilège. **Je te protégerai** toute **ta** vie.* », ils représentent des systèmes linguistiques qui relèvent du discours, puisqu'ils comportent des déictiques énonciatifs marquant la présence d'un narrateur, comme le pronom subjectifs *je*, *me*, *tu* et *ta* indiquant la présence d'un énonciateur et d'un énonciataire, ainsi que l'emploi du présent de l'indicatif, du futur et du passé. Dominique Maingueneau (2005 : 49) met en exergue les temps relatifs au discours :

Les temps de base du « discours », [...], est le présent, qui distribue passé et futur en fonction du moment de l'énonciation. S'ajoutant donc au paradigme du présent de l'indicatif deux tiroirs du passé, l'imparfait et le passé composé, ainsi que deux tiroirs du futur, le futur simple (*viendra*) et le futur périphrastique (*va venir*).

Comme il a été remarqué au niveau des énoncés ancrés**, il a été question de la présence d'un *je*, et d'un *tu*, le présent de l'indicatif des verbes des énoncés, pris en charge par un narrateur (*la fée de la forêt*), du passé composé, ainsi que du futur simple. Selon PELLAT (2017 : 119) : « *le locuteur prend une distance minimale par rapport à son énoncé*

*Selon Maingueneau (2005 : 46) : « *l'aspect constitue une information sur la manière dont le sujet énonciateur envisage le déroulement d'un procès, son mode de manifestation dans le temps* ».

**Ces énoncés ancrés sont considérés dans le récit analysé comme des « dialogues ».

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

et y met ses marques de temps et de personne ». Toutes ces marques indiquent qu'il s'agit, bien entendu, du « discours ». Pour résumer assez clairement, Maingueneau (2005 : 49) dresse un inventaire de l'embrayage temporel des deux systèmes linguistiques *récit/discours* :

<i>Discours</i>	<i>Récit</i>
<i>Passé composé / Imparfait</i> ↑ <i>Présent</i> ↓ <i>Futur simple / Futur périphrastique</i>	<i>Passé simple / Imparfait</i> ↓ <i>Prospectif</i>
<i>Oral et écrit</i>	<i>Surtout écrit</i>
<i>Usage non spécifié</i>	<i>Usage narratif</i>
<i>Embrayeurs (ou déictiques)</i>	<i>Absence d'embrayeurs</i>
<i>Modalisation</i>	<i>Modalisation « zéro »</i> (= <i>assertion</i>)

5.2 Dialogue et récit en didactique du texte littéraire

En classe de FLE, l'enseignement/apprentissage du texte littéraire donne l'occasion aux acteurs didactiques d'aborder plusieurs compétences, comme celles portant sur l'oral et l'écrit. Pour travailler sur la compétence de l'écrit, il faudrait travailler sur des passages qui relèvent du récit. Quand au dialogue, il est exploité pour travailler sur la compétence de l'oral. Belkacem Bentaïfour (2009 : 19) explique :

En principe, le « récit » est utilisé comme support pour travailler sur l'écrit, parce qu'il est justement caractéristique de l'expression écrite tandis que le dialogue sera utilisé de préférence pour travailler sur l'expression orale parce qu'il présente différents types d'intonations.

L'usage du récit (de fiction) comme support pédagogique au service de l'écrit, aide l'apprenant à prendre conscience des caractéristiques qui relèvent du récit ; il peut apprendre à raconter en écrivant, choisir des personnages, des lieux, des temps, des formules d'ouverture et des formules de clôture. En abordant les temps du récit, il saura comment utiliser le passé simple, l'imparfait, le présent et ainsi de suite. Par contre, le travail sur l'oral, nécessite le choix d'un dialogue, pouvant être représenté par un discours à l'intérieur du récit de fiction, où l'apprenant abordera des énoncés pris en charge par des narrateurs fictifs, disant

Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire

implicitement ou explicitement *je*, ce qui pourrait l'impliquer dans des énoncés, et par conséquent dans des situations d'énonciation narrative, tels les jeux de rôle et les saynète. De même, au niveau du discours, il pourra s'agir de dialogues entre deux actants : un destinataire et un destinataire, où l'apprenant s'appropriera des structures verbales par rapport à des situations d'énonciation, et ce, par le biais de la dramatisation des textes fictionnels, à travers des simulations de scènes fictives.

Conclusion

Le document littéraire constitue un véritable « laboratoire » linguistique permettant de travailler sur plusieurs compétences. Si, l'enseignement/apprentissage du texte littéraire est accompagné d'une linguistique énonciative, le texte lui-même figurera dans un contexte, puisque l'énonciation va au-delà du texte, vers un contexte. Delà, plusieurs éléments linguistiques peuvent être didactisés, car la notion d' « énoncé », en son essence, dépasse la phrase traditionnelle. L'étude de l'énoncé littéraire, peut dégager au-delà de la langue, le contexte de production de cette langue, c'est-à-dire un deuxième niveau de signification. Dans l'approche communicative, il ne s'agit pas de l'enseignement/apprentissage d'un vocabulaire et d'une grammaire explicites, qui n'ont pas de sens en communication orale ou écrite, mais il s'agit, bien entendu, d'apprendre à travers une approche communicative et énonciative des énoncés pourvus de sens et de contexte, voilà ce qui distingue la phrase de l'énoncé. En un mot, la linguistique énonciative appliquée sur la didactique du texte littéraire, en plus d'un enseignement linguistique, elle apporte à l'apprenant le contexte énonciatif du texte, et comme par voie de conséquence une culture et une histoire de l'époque de l'auteur, sans omettre l'accès à plusieurs cultures que ce document peut présenter. En somme, le texte littéraire est un véritable « laboratoire » linguistique et interculturel.

Il importe alors dans le chapitre suivant d'aborder la composante interculturelle du texte littéraire, ainsi que son apport didactique à l'apprenant de FLE.

Chapitre 6 :
Le récit de fiction comme passerelle pour une compétence
interculturelle

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

Introduction

Le texte littéraire, comme il est un véritable laboratoire permettant le déroulement d'un bon processus de l'enseignement/apprentissage de la langue, peut être lui aussi un espace de découverte en ce qui concerne la culture de l'apprenant ou celle de l'Autre. En plus de sa manière esthétique à présenter une langue, il peut être aussi le lieu de croisement de plusieurs cultures, ce qui fait de lui un sas incontournable servant de passage à la culture de l'Autre. Toutefois, il est à reconnaître que l'interculturel constitue un passage obligé dans l'enseignement/apprentissage du FLE, comme le dit Amor Séoud : « *il faut avoir déjà conscience que l'interculturel est un passage obligé* » (1997 : 137). Car, la formation de l'apprenant à l'*interculturel* joue un rôle très important dans son intégration sociale avec ceux qui partagent avec lui la même culture, et en acceptant ceux étant culturellement différents de lui.

Le texte littéraire, de par ses éléments culturels, soient ayant trait à la culture de l'apprenant, soient faisant référence à la culture de l'Autre, possède une fonction sociale, soit représentative de la société à laquelle appartient l'apprenant, soit présentant des références culturelles d'une autre communauté, ce qui lui attribue le caractère de l'interculturalité.

Il est à montrer que cette réflexion tourne autour des aspects interculturels figurant dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la deuxième année moyenne, et le rôle qu'ils jouent dans l'installation de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Dès lors, le questionnement qui nous interpelle dans cette recherche se présente comme suit :

Dans quelle mesure l'usage du récit de fiction pourrait-il contribuer à l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE ?

6.1 Définition de concepts

Avant de tenter de répondre à ce questionnement, il s'avère important d'éclairer le concept du choc culturel et linguistique, ainsi que celui du *texte littéraire* par rapport à celui de *récit de fiction*, car ils vont être utilisés continuellement à travers ce chapitre.

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

6.1.1 Le choc linguistique en apprentissage du FLE

La langue française en contexte algérien, prend généralement le caractère de xénité. Ce terme désigne « *l'ensemble des signes d'altérité, physiques, socioculturels, dont l'interprétation fait percevoir un sujet comme étranger. La langue constitue le plus observable de ces signes* » (Cuq, 2003 : 247). En apprentissage du FLE par exemple, l'apprenant se sent confronté à des signes linguistiques –même culturels- qui paraissent étranges à sa langue et culture maternelles, ce qui l'invite à faire appel à ses ressources cognitives pour comprendre ce qu'il apprend. Ce processus l'amène à interpréter un signe linguistique en se basant sur ce qu'il a déjà comme compétences acquises.

Parfois, si les signes linguistiques et leur constructions dans le discours, oral ou écrit, dépassent le niveau de l'apprenant, cela peut l'emmener à ce qu'on appelle un « choc linguistique », chose qui paraît tout à fait naturel dans une situation/apprentissage du FLE.

Il est clair que le vocabulaire utilisé dans les supports littéraires du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, peut provoquer un certain malaise chez l'apprenant dans son processus d'apprentissage. En effet, le choix du lexique relève d'un objectif global étant bel et bien comprendre/produire un nouveau type de discours dit littéraire. Nous avançons, ici, ce constat du choc linguistique puisqu'une enquête a été menée* dans le cadre formel de cette recherche, et par laquelle il a été déduit que la majorité des apprenants rencontrent un choc linguistique dans l'apprentissage du récit de fiction.

6.1.2 Le choc culturel en apprentissage du FLE

Selon Chaves & Favier et al., (2012 : 45) :

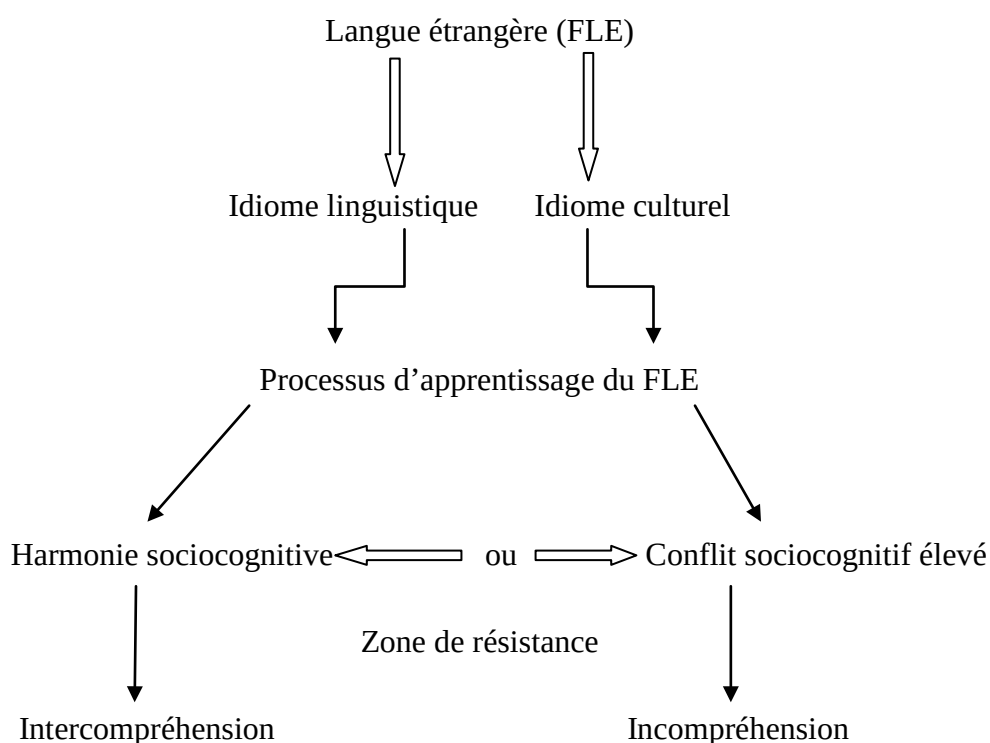
Lorsque des locuteurs de cultures différentes se rencontrent, il existe généralement un décalage des perceptions entre eux et à un degré extrême, un « choc culturel ». En effet, les individus portent en eux un système de référence qui est érigé en modèle de référence unique. L'envie de rencontrer l'autre ne va pas de soi, il peut y avoir une incompréhension voire un rejet.

Selon cette citation, la langue n'est pas constituée uniquement d'un idiome, mais elle porte en elle un cadre de référence culturel appartenant à telle ou telle communauté. L'apprentissage du FLE doit viser une compétence (inter)culturelle en faisant confronter

*Pour plus de détails, voir le chapitre 8 : « *Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire* ».

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

l'apprenant à des situations d'apprentissage riches en éléments interculturels. De ce fait, il peut éprouver une indisposition cognitive dans le fait de percevoir l'élément culturel qui est différent de son référent culturel. À travers ce processus, l'apprenant ressent comme une incompréhension de ce qui est véhiculé comme culture dans la langue qui lui est étrangère, ce qui demande à l'enseignant d'opérer certaines adaptations didactiques en vue d'atténuer le niveau de xénité et rapprocher le contenu inter(culturel) au niveau sociocognitif de l'élève. À ce niveau, « *le taux de xénité affecté à la langue peut varier considérablement en fonction de différents facteurs tels que l'écriture ou la phonétique (notamment sous l'angle phonologique). Il est largement subjectif de donner fréquemment lieu à la naissance de stéréotypes* » (Cuq, 2003 : 247). En d'autres termes, toute langue en contexte exolingue, possède un taux de xénité ou d'étrangeté, notamment en contexte d'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère où ce phénomène est le plus observable. Le schéma suivant permet de comprendre le processus par lequel se déroule la compréhension du xénisme linguistico-culturel :



Le schéma ci-haut représente le processus cognitif de deux situations d'apprentissage différentes. En apprentissage du FLE, si les ressources sociocognitives de l'apprenant sont en harmonie avec la composante linguistico-culturelle du texte, une intercompréhension sera le

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

résultat de ce processus. Dans le cas contraire, ce processus débouchera sur une incompréhension.

6.1.3 Texte littéraire ou récit de fiction ?

Nous voudrions ici éclairer le choix de l'appellation *récit de fiction* au lieu de *texte littéraire*, pour lever toute sorte de confusion conceptuelle à l'intérieur de cette recherche, étant donné que notre choix a porté sur l'analyse d'un seul type de récit fictif à savoir le conte.

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne s'articule sur trois projets pédagogiques où chacun présente un genre littéraire. En effet, l'appellation d'un conte, d'une légende ou d'une fable par *récit de fiction*, n'est en aucun cas une contradiction par rapport à celle choisissant *texte littéraire*, en ce que tout texte littéraire se veut le produit de l'imagination faisant référence au réel. Par conséquent, le texte littéraire est tributaire de la fiction :

Le plus souvent le référent du texte littéraire est fictif et cela à deux niveaux :

- soit que les éléments référentiels inscrits par le scripteur dans son texte (personnages, lieux, événements, actions) ne sont pas attestés dans la réalité ; ils n'ont pas d'existence en dehors du texte ;
- soit que les mots eux-mêmes ont un référent fictif (fées, licornes, lutins, ogres, ou autres créatures du romans de science fiction...) (Albert & Souchon, 2000 : 77).

En bref, le texte littéraire peut être aussi appelé *récit de fiction*, parce qu'il véhicule au niveau de sa trame des éléments fictionnels, soit existants dans le monde réel, soit ne le sont pas en dehors du texte.

Il nous importe aujourd'hui d'aborder *grosso modo* l'aspect interculturel véhiculé à travers le récit de fiction qui relève du premier projet pédagogique, notamment des textes littéraires écrits par des auteurs algériens et étrangers. Aussi, est-il important de rappeler que ce travail de recherche tourne autour des textes fictionnels adressés à des apprenants collégiens en 2^{ème} année moyenne, et comme ceux-ci constituent notre corpus d'étude, cette recherche sera confinée à l'analyse des différents éléments interculturels véhiculés par le récit de fiction, en l'occurrence, *Le petit garçon et la sorcière*. Ensuite, nous expliquerons le déroulement du processus didactique de l'enseignement/apprentissage du récit de fiction, en évoquant comment qu'à travers le sens, les données interculturelles

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

peuvent être appréhendées par les apprenants de FLE. Enfin, nous montrerons le rôle que joue le récit fictionnel dans l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE.

À cet effet, il serait trop ambitieux de procéder à une analyse exhaustive de tous les textes fictionnels introduits dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne. Pour cela, notre analyse se bornera à élucider les apports interculturels véhiculés à travers un conte imaginaire, en l'occurrence, *La sorcière et le petit garçon*.

6.2 L'interculturalité à travers le conte

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le passage par l'interculturel constitue une passerelle incontournable à d'autres cultures permettant à l'apprenant non seulement de connaître soi-même, mais aussi, se reconnaître à travers l'Autre. À cet effet, le texte littéraire -comme celui du conte, constitue un support idéal pour l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE. En effet, tous les didacticiens « *s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* (Cuq & Gruca, 2003 : 373).

La didactique de la langue et celle de la littérature semblent avoir des tendances les unes au service des autres. Autrement dit, le travail de la didactique du FLE, porte aussi bien sur l'aspect linguistique de la langue que sur celui de sa culture, c'est ce que nous montre Séoud : « *il se trouve que, mais ce n'est pas un hasard, la didactique de la langue aussi bien que la didactique de la littérature vont avoir tendance à répondre de manière convergente* » (1997 : 12).

Avant d'entretenir l'analyse des aspects interculturels figurés dans le conte cité ci-dessus, il semble important de présenter les textes littéraires introduits dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la première génération et celui de la deuxième, afin de confronter les uns aux autres, et voir par la suite, ce qu'a apporté le nouveau livre scolaire par rapport à celui de la première génération en matière de l'interculturel.

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

6.2.1 Manuel scolaire de français de la première génération

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, que ce soit pour l'ancien ou le nouveau, choisit tout au long du premier projet pédagogique, plusieurs contes imaginaires, que nous classons d'abord en commençant par l'ancien manuel, ensuite par le nouveau, en ordre, dans le tableau ci-dessous :

6.2.1.1 Textes proposés pour la compréhension de l'écrit

Le manuel scolaire de la première génération, propose tout au long du premier projet pédagogique, qui s'intitule "*Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège*", cinq textes écrits en prose. Ces derniers, sont choisis pour développer la compétence de la compréhension de l'écrit. Ils se présentent comme suit :

Titres	Origines
Aladin et la lampe merveilleuse	Conte arabe
La boule de cristal	D'après le conte Grimm
Conte de l'eau volée	D'après un conte hawaïen
La Vache des orphelins	D'après Marguerite Taous Amrouche
L'arbre entêté	Conte chinois

6.2.2 Textes proposés pour la lecture-plaisir

Toutefois, le livre scolaire de la première génération, pour entretenir avec les apprenants une lecture-plaisir, leur propose des textes littéraires, deux écrits en prose et un troisième en vers :

Titres	Origines
Le cheval du roi	Conte africain
Le pot fêlé	Conte chinois
La Belle au Bois dormant ...	D'après Paul Verlaine, Amour

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

6.2.2 Manuel scolaire de français de la deuxième génération

Quant au manuel scolaire de la deuxième génération, dont le premier projet pédagogique s'intitulant "*Dire et jouer un conte*", il présente neuf contes imaginaires appartenant à plusieurs origines : deux contes algériens, un conte arabe, un conte roumain et cinq contes français. Ces derniers, se présentent comme suit :

Titre du conte	Origine
La vache et le chien	Conte arabe
Un bûcheron honnête	D'après Natha CAPUTO
Le petit garçon et la sorcière	D'après Emmanuel LEPETIT
La fille du pêcheur	Conte populaire roumain
Un homme malhonnête	D'après Natha CAPUTO
Les deux sœurs et les fées	D'après Charles PERRAULT
Le pêcheur et sa femme	Conte d'Algérien
Loundja, la fille du roi	Extrait de contes d'Algérie
Le Renard et le Lion	D'après Jean MUZI et Gérard FRANQUI

6.2.3 Analyse interculturelle comparative des récits fictifs

Le manuel scolaire de français de la deuxième génération choisit deux contes algériens, en l'occurrence *Loundja, la fille du roi* et *Le pêcheur et sa femme*, contrairement à celui de la première génération où l'on n'en trouve qu'un seul : *La vache des orphelins*. Ces derniers font partie du patrimoine populaire algérien, et généralement, les enfants les ont entendus très jeunes dans leur langue maternelle, ce qui leur donne une facilité d'accès à leurs éléments interculturels. Aussi, l'ancien manuel choisit-il un conte arabe, *Aladin et la lampe merveilleuse*, le nouveau, en choisit un seul également : *La vache et le chien*.

L'ancien manuel choisit deux contes chinois, par contre le nouveau, n'en choisit aucun. Les deux manuels optent pour le choix de quelques contes européens, néanmoins ceux de l'ancien manuel scolaire semblent plus longs et plus compliqués par rapport

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

à ceux du manuel de la deuxième génération où les textes sont courts et simples. En effet, le manuel scolaire de la deuxième génération choisit des textes fictionnels simples et adaptés au niveau des apprenants, et ce, se voit dans deux aspects *forme/contenu* des textes littéraires.

Quand les textes fictifs sont simples et courts, ils aident les apprenants à appréhender les données interculturelles en leur facilitant l'accès au sens. Par contre, lorsqu'ils sont compliqués et longs, l'apprenant subit un choc linguistique et ne parvient pas en effet, à dégager le sens du texte, surtout dans le cas d'un apprenant non natif de la langue. Et ceci, a été clairement démontré dans une enquête que nous avons menée dans notre projet de master où beaucoup d'enseignants nous ont révélé que la majorité des textes littéraires sont longs et compliqués, ce qui entrave l'accès au sens par l'apprenant. D'autant plus, les exercices métalinguistiques (grammaire, orthographe, conjugaison, etc.) faisant perdre l'aspect de spécificité du texte littéraire. Plusieurs enseignants, ont souhaité que les textes littéraires du manuel scolaire de la première génération soient courts et faciles à comprendre, afin de permettre à l'apprenant d'avoir accès au sens des textes.

Il a été remarqué une année après que nous ayons effectué notre recherche du master, la publication d'une deuxième génération de ce manuel dont les textes longs ont été remplacés par des textes courts avec une introduction considérable de textes littéraires écrits par des auteurs algériens ou arabes, avec bien entendu, la réduction de son contenu, notamment des séquences didactiques.

Du coup, le livre scolaire de français de la deuxième génération offre à l'apprenant une possibilité d'être en bonne immersion d'un interculturel algérien et arabe, en même temps lui ouvre un espace propice pour découvrir plusieurs cultures occidentales.

6.3 Présentation du conte *Le petit garçon et la sorcière* *

Le conte imaginaire *Le petit garçon et la sorcière* dont fait l'objet notre analyse interculturelle se présente comme suit :

*Taguemout, H. & Cerbah, M. et al. (2018). *Français 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. P. 24.

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

Le petit garçon et la sorcière

Il y a très longtemps, au Mexique, vivait une horrible sorcière appelée Cucaracha. Elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin. Là où elle passait, les fleurs fanaient, les arbres mouraient.

Un matin, le désert arriva au village d'Esteban. En se réveillant, le petit garçon vit que toutes les plantes de son jardin étaient flétries. Alors, il prit son baluchon et s'enfonça dans le désert bien décidé à rencontrer la sorcière.

Il la vit bientôt, accoudée à un cactus. Esteban toussota : « Bonjour ! Je m'appelle ... » Mais il ne put continuer car Cucaracha le transforma en scorpion. Furieux, Esteban grimpa sur elle pour la piquer. Celle-ci éclata de rire : « Essaye toujours, microbe ! Mais ma peau est aussi dure que ta carapace. » Alors Esteban eut une idée. Il courut vert la bouche de la sorcière et entra dedans. Cucaracha fut si étonnée qu'elle l'avalait tout rond. Esteban descendit un long tunnel et se retrouva dans une pièce tendue de rouge. Par terre, il y avait une petite chose sèche et rabougrie, piquée de trois épines de cactus. Il s'approcha. Avec ses mandibules, il saisit une épine et la retira. A sa grande surprise, la chose gonfla un peu et prit la forme d'un cœur. Esteban retira la seconde épine. Le cœur gonfla à nouveau et remit à palpiter. Alors Esteban saisit la troisième épine. Il s'arc-bouta car elle était plantée très profond. Il tira de toutes ses forces en fermant les yeux ... Quand il les rouvrit, il était redevenu un petit garçon. A ses pieds, l'herbe reverdissait. Partout les arbres et les fleurs repoussaient. Et devant lui, à la place de la sorcière, se tenait une jeune femme d'une grande beauté : « Merci Esteban. Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège. Je te protégerai toute ta vie. »

Finalement, la fée disparut dans les bois et Esteban retourna à son village le sourire aux lèvres.

Emmanuel LEPETIT, Histoire de Magie, Edition Fleurus, Paris 2012.

6.3.1 Analyse interculturelle du conte imaginaire

Avant d'entretenir l'analyse des éléments interculturels qui se trouvent dans ce conte imaginaire, en l'occurrence, *Le petit garçon et la sorcière*, il convient d'éclairer deux paramètres s'avérant importants pour l'analyse interculturelle de celui-ci. Il est à rappeler que tout texte littéraire est à la base construit de signes linguistiques, et lorsque ceux-ci sont enseignés à un apprenant non natif de la

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

langue, certains d'entre-eux s'avèrent pour lui étrangers. Quelques sons même de cette langue ne sont pas bien prononcés en raison de l'absence de certains phonèmes en langue maternelle de l'apprenant. En effet, l'apprentissage de la langue passe par des opérations de filtrage linguistique de la langue étrangère, et les phonèmes de la langue étrangère n'existant pas dans la langue maternelle, les apprenants débutants sont incapables de les produire oralement. Dans la même lignée, Henri Besse reprend ce principe de *philtre phonologique* et le généralise en effet, à la culture de la langue étrangère, en parlant de *cribles linguistiques et culturels* :

[...] Le contact avec une langue ou une culture étrangères [*sic*] passe par des opérations normales de filtrage que Henri Besse a décrites en parlant de cribles linguistiques et culturels (1984). En réalité, Henri Besse reprend la déjà vieille notion de « crible phonologique » utilisé par N.S. Troubetsky à la fin des années 40, et rend compte ainsi de l'incapacité de certains étudiants débutants, en F.L.E., à répéter de simples phonèmes [...]. La suite est facile à deviner. Henri Besse va soutenir, de manière compatible avec une tendance qui s'affirme de plus en plus clairement aujourd'hui dans les recherches sur l'interculturalité, la thèse selon laquelle cette notion de crible est généralisable à toutes les composantes de la communication interculturelle (Cité in Séoud, 1997 : 12-13).

Le livre scolaire de la 2^{ème} année moyenne s'adresse à des apprenants en âge d'adolescence. Ces derniers sont âgés pour la plupart d'entre-eux de 12 ans. Norbert Sillamy, psychologue, affirme qu'« *il s'agit d'une "période ingrate", marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débutent vers 12 ou 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans* » (2003 : 8). Des transformations pouvant avoir des incidences sur leur apprentissage.

Ce manuel propose trois projets pédagogiques, s'étalant sur le projet du conte, de la fable et celui de la légende. Toutefois, nous rappelons que ces trois récits fictifs sont des textes littéraires conçus pour des jeunes apprenants. C'est pour cela, que nous voulons examiner ici, les éléments interculturels conduits dans ce conte imaginaire, en l'occurrence, *Le petit garçon et la sorcière*, et voir l'impact de ceux-ci dans la formation interculturelle des apprenants de FLE.

Dès lors, il importe de procéder à l'analyse interculturelle du conte imaginaire pour voir son intérêt pédagogique dans l'installation de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

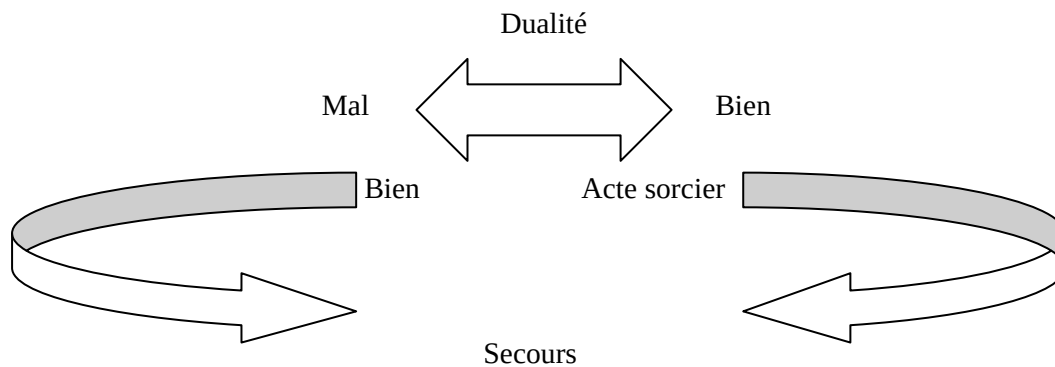
Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

Tout d'abord, la référence de ce conte imaginaire nous indique qu'il est écrit par une française qui s'appelle Emmanuel LEPETIT. Cette auteure se consacre à l'écriture des ouvrages pour la jeunesse, à l'image des histoires courtes, contes et romans. Ce récit fictif parle d'une pratique maléfique universelle s'agissant de la magie nuisible. Cette dernière est insinuée dans la première ligne du premier paragraphe par l'expression « horrible sorcière », ce qui confirme qu'il s'agit bien entendu de la sorcellerie. L'auteure, à travers une fiction, cherche à faire comprendre la nuisance de la sorcellerie. *Cucaracha*, qui à l'origine fut la fée de la forêt, fut victime d'un vilain sortilège, est transformée en une *horrible sorcière*. Cette dernière, avait porté malheur de telle sorte qu'elle est devenue nuisible pour la nature. Ceci, explique que la sorcellerie engendre le *mal* et qu'elle est un acte de nuisance.

Cette sorcière a détruit la nature : *les arbres mouraient et les fleurent fanaient*. Esteban, un jeune garçon voulant sauver la nature ayant été décimée par le *désert*, part à la recherche de cette *horrible sorcière* ; il la rencontra et voulut se présenter à elle. Cette sorcière le transforma subitement en un scorpion. Pour se sauver, le petit garçon cherche à la piquer, mais sans résultat ; il s'engouffra intelligemment dans son ventre à travers sa bouche. Le petit garçon vit l'effet dangereux de la sorcellerie à l'intérieur du corps de la sorcière : *une chose rabougrie et sèche piquée de trois épines*, ce qui explique pourquoi elle fut accoudée à un *cactus* (c'est par cette plante qu'elle ait été éventuellement ensorcelée). Intelligemment, le petit garçon, volontiers, retira les trois épines implantées profondément, et sauva cette fée du mauvais sort de la sorcellerie. Le petit garçon reprit sa nature et l'*horrible sorcière* fut désenvoûtée du vilain sortilège, redevenant finalement une *fée*.

L'aspect interculturel de ce conte se révèle dans plusieurs éléments essentiels : le nom du pays, en l'occurrence le *Mexique* ; la présence de deux noms propres : *Cucaracha* et *Esteban* ; la thématique de la *sorcellerie* constituant un élément interculturel important. Et, la notion de dualité entre le *bien* et le *mal*, étant exprimée à deux niveaux qui peuvent se résumer dans le schéma suivant :

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle



Cette notion de dualité entre le *bien* et le *mal* dans le récit, permet à l'apprenant de prendre conscience que le *bien* vainc toujours le *mal*, puisque le récit du conte démontre deux actes qui s'opposent : un acte sorcier et un acte de secours, et l'acte du *bien* a fini par l'emporter sur l'acte du *mal*.

Ce récit fictionnel, permet à l'apprenant de FLE de découvrir le nom d'un nouveau pays étant le *Mexique*, et comprendre aussi qu'il existe d'autres personnes dans celui-ci possédant d'autres noms propres à eux, étant différents de lui. La sorcellerie, quant à elle, un acte maléfique universel, pratiqué par des personnes malhonnêtes, nous révèle ici le caractère de la déshonnêteté et de l'immoralité humaine. Cette magie nuisible, exprimée par la voie de la fiction, explique à l'apprenant en quoi elle est dangereuse si toutefois l'être humain se permet de verser dans la voie de l'immoralité et la déshonnêteté.

Au départ, nous avons déjà indiqué que le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne est adressé à de jeunes apprenants adolescents, âgée pour la plupart d'entre-eux de 12 ans. Ceci justement pour démontrer combien il est important à cet âge d'inculquer des notions interculturelles permettant aux apprenants de découvrir soi-même à travers l'Autre, et découvrir aussi l'Autre à travers soi, c'est ce que nous confirme Amor Séoud : « *si on ne voit l'Autre qu'à travers soi, et qu'en même temps on ne se voit soi-même qu'à travers l'Autre, la confrontation avec l'Autre devient un élément indispensable de la connaissance, et par conséquent de l'apprentissage* » (1997 : 146).

Le caractère interculturel, dans ce conte imaginaire, se révèle dans une fiction appropriée à l'âge de ces apprenants. L'auteure, choisit des éléments faciles à

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

comprendre et plus proches du niveau culturel du jeune apprenant. À cet âge, l'apprenant n'aurait, peut-être, pas encore pris conscience de cette pratique immorale (sorcellerie) et son effet nuisible sur l'individu.

Aussi le choix du *Mexique*, quant à lui, révèle-t-il de l'idée que c'est un pays souvent influencé par la *magie* et la *sorcellerie*. Michel Duquesnoy (2000), cite dans son article :

Dans la relation au domaine magico-religieux, les Mexicains combinent subtilement diverses traditions magiques, sorcières, ésotériques et religieuses. Le Mexique apparaît, de nos jours, comme un réservoir étonnant de "superstitions" diverses, s'il convient toutefois de les appeler ainsi. Les villes comme des compagnes fourmillent de marchés spécialisés. Les consultations chez les curanderos ne surprennent personne. Le monde magique agrmente le quotidien du Mexicain, Métisse, Indien ou Blancs.

Du point de vue historique, le *Mexique* est un pays qui a été beaucoup influencé par diverses cultures : européennes, africaines et asiatiques. Par ailleurs, c'est un pays qui s'est construit à la base d'un processus complexe de métissages, ce qui lui a donné un assemblage homogène de diverses cultures, qui par le temps, a donné naissance à une nouvelle culture, grâce à ce que l'on appelle *altérité*.

Le nom de la fée *Cucaracha*, d'origine espagnole, révèle l'apport culturel préhispanique pour le *Mexique*. Au niveau onomastique, le nom *Cucaracha*, signifie en Espagnol, un *cafard*, et vis-à-vis du conte, il symbolise une méchante créature portant malheur à la nature, puisque *Cucaracha* était une fée de la forêt, mais fut transformée en une *méchante sorcière* par un fait sorcier, et l'auteure pour montrer son aspect méchant et désagréable "*elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin*", lui a choisi le nom *Cucaracha*.

6.4 L'interculturel à travers le littéraire : une démarche de construction du sens par l'apprenant

« L'enseignement et l'apprentissage de la littérature joue un rôle central dans l'éducation plurilingue et interculturelle » (Beacco & Coste, 2017 : 158). En situation de FLE, l'apprenant ne doit pas être uniquement soumis * à un apprentissage linguistique, il doit

*Nous faisons allusion aux exercices métalinguistiques faisant perdre au texte littéraire son caractère de spécificité.

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

aussi être immergé dans sa propre culture et dans celle de l'Autre. En effet, une langue n'aurait de sens pour l'apprenant que si elle véhicule ce qui l'intéresse véritablement. Parmi les supports pouvant intéresser l'apprenant, il y a le document littéraire. De par sa langue bien écrite, et les éléments fictifs qu'il élabore, le récit fictif constitue un espace de liberté où l'apprenant peut véritablement s'y engager : *« le texte littéraire, lorsqu'il est fictionnel, est le lieu d'une liberté, entendue comme le droit d'expérimenter toutes les combinaisons que le réel n'a pas permis d'opérer et aussi toutes les manipulations langagières que l'usage ordinaire n'exerce que très rarement »* (Ghellal, 2009 : 161).

L'apprenant se trouve aujourd'hui confronté à une réalité culturellement diversifiée, sur tous les plans, où l'interculturel devant être un élément indissociable de la mission de son école. La formation à l'interculturel est une tâche pédagogique incontournable dont aucun enseignant ne saurait ignorer, puisque les enjeux en sont très importants. À ce propos, M. Abdallah-Preiteille définit l'interculturel comme *« une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle »* (cité in Collès, 2006 : 40).

Les textes littéraires introduits dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, véhiculent différentes cultures codées dans un seul signe linguistique. Nous citons à titre d'exemple, des auteurs algériens, des auteurs français, chinois, etc. La littérature francophone constitue le lieu de croisements interculturels. Selon Olivier Dezutter & Marc Lits : *« [...] on découvre la littérature francophone, représentant des aires culturelles différentes, celles justement d'une bonne partie des élèves »* (Cité in Séoud, 1997 : 149-150). Si le texte littéraire est écrit par un auteur algérien, cela signifie qu'il comporte une culture algérienne, s'il est écrit par un chinois, il véhicule une culture chinoise et la même chose pour les autres origines. À cet effet, l'apprenant doit côtoyer l'Autre par le biais de sa culture, surtout aujourd'hui où l'on vit dans un monde qui encourage l'ouverture sur les civilisations :

Il faut avoir déjà conscience que l'interculturel est un passage obligé parce qu'aussi, à y regarder de plus près, tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel, en F.L.E. mais également en F.L.M., compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui et même, à la limite, par-delà cette pluralité et cette multiplicité (Séoud, 1997 : 137).

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

De surcroît, l'éducation interculturelle semble s'imposer aujourd'hui, dans un monde où les distances se réduisent de jour en jour par le biais des médias et la technologie de l'information et de la communication, devenant en quelque sorte, *un grand monde dans un petit village*, d'où la nécessité de bien prendre en charge la question de l'interculturel dans le projet de formation :

Ces observations font mieux comprendre la nécessité d'une réflexion sur le rôle de l'éducation dans la construction d'un « village globale » où la défense des identités particulières rencontre un cosmopolitisme croissant. La dimension éthique dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères acquiert dans ce contexte une importance telle qu'elle ne saurait être ignorée dans tous projet de formation des enseignants (Collès, Geron et al, 2006 : 7).

Le document littéraire est un texte à caractère polysémique, impliquant plusieurs degrés de signification : « *Le texte littéraire n'est pas non plus un texte de spécialité, qui suppose, à la manière des autres textes de spécialité (économie, etc.), une lecture monosémisante, que l'on peut réaliser avec une « approche globale » par exemple* » (Séoud, 1997 : 102-103). Grâce à son caractère polysémique, il constitue un espace où se déploie véritablement l'interculturel, c'est ce que nous éclaire Séoud : « [...] *la littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle* » (1997 : 15). En effet, le texte littéraire renvoie à des éléments de signification à plusieurs degrés dont l'apprenant ne pourrait dégager que s'il ait déjà des éléments culturels en sa possession ou ce qu'il a comme capitale culturel. Parmi ces éléments de signification, nous citons, ceux dit *interculturels* : l'apprenant doit les dégager en fonction de ce qu'il a comme *déjà-vu* ou *déjà acquis* dans une perspective constructiviste, sachant que le texte littéraire est un support authentique symbolisant des valeurs sociétales. À cet effet, l'enseignant ne doit pas non plus en présenter des explications bien faites, mais c'est à l'apprenant de procéder lui-même à *un jeu d'anticipation** dans l'identification et l'interprétation des données interculturelles. Henri Besse explique ce processus de guidage de l'apprenant :

*Cette expression est empruntée à Jean-Claude Gagnon par Amor Séoud. Voir Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier. P.108.

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

Il faut poser des questions, dit Besse pour délimiter le rôle du professeur, préciser, corriger certains point de grammaire ou de sens, mais toute intervention portant sur le poème lui-même semble bloquer les essais d'interprétation, ce sera la déception, parce qu'elle ne correspondra pas à ce qui cherchait à s'exprimer, ou parce qu'elle est trop élaborée, trop savante, pour servir d'expression à quelque chose de fortement senti (Cité in Séoud, 1997 : 16).

C'est au cours de la lecture que l'apprenant prend conscience, en présence de ses camarades, de manière progressive, des éléments significatifs du texte littéraire, c'est ce que dit Gagnon :

[...] alors qu'au cours de telle ou telle opération anticipative, on observe que les élèves sont forcés à prendre conscience des orientations plus ou moins spontanées qu'ils donnent aux inférences qu'ils font les uns en présence des autres (Cité in Séoud, 1997 : 109).

Dans la même ligne de réflexion, Albert & Souchon (2000 : 52) citent explicitement la manière dont doit être approché le sens du texte à l'apprenant :

En classe de langue, l'enseignant, au sein du dispositif de communication littéraire n'est pas l'intermédiaire obligé entre le texte et l'étudiant. Il n'est pas le dépositaire du sens du texte. Son rôle est plutôt de montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère. [...]; il est chargé d'indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse à propos du sens, que l'étudiant doit lui-même apporter.

L'enseignement/apprentissage du texte littéraire constitue un document idéal permettant à l'apprenant d'acquérir plusieurs compétences à la fois, et parmi ces compétences nous citons celle dite interculturelle. Cette dernière, son installation, repose sur une bonne didactisation du texte littéraire, où l'enseignant ne doit pas non plus anticiper des explications et les *asseoir* directement dans la *tête* de l'apprenant, car ce dernier a déjà une expérience susceptible de le guider pour se construire un sens. En effet, l'apprenant doit lui-même, à la base de ce qu'il a comme compétences déjà acquises, identifier des éléments culturels soit, en concomitance avec sa propre culture, soit faisant référence à une culture différente, sinon l'enseignant ne doit agir qu'en tant que guide. Aussi, faudrait-il lui donner l'occasion d'anticiper à la construction d'hypothèses qu'il devra par la suite confronter à celles de ses camarades de classe pour pouvoir les confirmer, infirmer

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

ou réajuster. Voilà ce que signifie la démarche de construction du sens d'un texte littéraire en classe de FLE.

Il ne faudrait pas omettre que l'aspect interculturel est véhiculé dans un texte littéraire à travers sa forme polysémique pouvant révéler plusieurs significations à la fois, et, l'identification de son code culturel dépend d'une bonne démarche didactique où l'enseignant ne doit jouer que le rôle du guidage, ou tout simplement être un médiateur, sans pour autant contrarier ou priver un apprenant d'exprimer ce qu'il a pu dégager comme sens : *« nous ne pouvons que déplorer, avec Jean Verrier cette fois, que l'École, la société, tendent toujours à faire de l'enseignant de littérature un gardien de sens uniques au lieu d'un agent de la circulation des sens »* (Cité in Séoud, 1997 : 16). En effet, à travers cette citation, Verrier et Séoud déplorent l'école et la société d'aujourd'hui, qui tendent à faire d'un enseignant de littérature un *gardien du sens*, qui ne guide pas non plus l'apprenant à une démarche autonome dans la construction du sens, mais au contraire, le contraint par une pédagogie dogmatique, en lui apportant un sens ou une interprétation déjà faite et bien faite en dehors de toute tentative personnelle de l'apprenant. À ce titre, un enseignant du FLE, doit prendre conscience dans une démarche constructiviste, que son rôle n'est pas de remplir une *tête vide*, mais au contraire, l'apprenant possède déjà un savoir et un savoir-faire, lui permettant de construire un nouveau savoir sur la base d'un *déjà construit**.

Cette démarche de construction du sens n'échappe pas aussi à l'usage du conte en situation de FLE. Le conte, lui aussi, en tant que texte narratif peut être exploité, selon Gagnon, de cette manière :

Jean-Claude Gagnon lui-même propose, pour l'exploitation pédagogique des textes narratifs (en l'occurrence des contes), un travail qui va tout à fait dans ce sens, et qui nous semble offrir un grand intérêt, au moins pour la didactique de ce type de textes. Il l'inscrit d'ailleurs dans une optique constructiviste, « en ce sens, dit-il, qu'elle comporte à la fois des aspects diagnostique (sic) et une démarche de construction du sens en situation (Cité in Séoud, 1997 : 108).

*Cette expression signifie en didactique que l'apprenant possède déjà des connaissances antérieures.

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

Gagnon ne fait pas exception de l'exploitation pédagogique des contes, étant donné qu'eux aussi, s'inscrivent dans la lignée des documents littéraires en usage pour les jeunes apprenants. Le conte est un document didactique devant être lu et appréhendé par l'apprenant de manière linéaire, supposant une linéarité dans la construction des hypothèses au fur et à mesure de la lecture. D'aucuns enseignants ne sauraient construire un sens ou une interprétation convenablement adéquate au niveau cognitif et culturel, que par l'apprenant lui-même. Dans le cas contraire, l'enseignant priverait l'apprenant du *jeu d'anticipation*, en entravant son processus de construction du sens.

En définitive, la didactique de l'interculturel suppose une démarche pédagogique consciente de la part de l'enseignant, dans la mesure où il ne doit pas être un *gardien du sens unique** mais un *agent de circulation** des sens*, car si l'enseignant présente le sien en tant que meilleur, le texte littéraire serait réduit en devenant univoque ou monosémique, ce qu'il n'en est pas le cas. L'apprenant, il est le seul à se reconstruire un sens ou des sens à partir du sien ou de celui de ses autres camarades afin de parvenir à une bonne compétence interculturelle.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, le document littéraire constitue une cheville ouvrière dans le processus de la formation interculturelle des apprenants du FLE, d'où l'importance d'encourager sa réintégration dans les livres scolaires de FLE. Pour assurer une bonne formation interculturelle, le choix des textes littéraires doit répondre au niveau des apprenants, c'est-à-dire les textes ne doivent pas être compliqués par rapport au niveau linguistico-culturel de l'apprenant.

L'interculturel se manifeste travers l'aspect polysémique du texte littéraire, et l'installation de la compétence interculturelle suppose une bonne appréhension de ses éléments interculturels, qui se doit à un processus constructiviste de l'apprenant. Autrement dit, la reconstruction du sens du texte appartient à l'apprenant, quant à l'enseignant, il n'est qu'un simple médiateur.

*Utilisé par Séoud pour désigner un enseignant contrecarrant le sens du texte littéraire en tant qu'un seul sens propre à lui uniquement.

**Signifie un enseignant acceptant toutes les propositions de sens données par les apprenants.

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

La formation à l'interculturel peut se faire par le biais d'autres textes non littéraires, mais il n'en demeure pas moins que le document littéraire constitue un véritable espace d'expressions linguistiques et culturelles qu'aucun autre ne peut remplacer.

La réalisation de la compétence interculturelle chez l'apprenant s'assoit sur de bonnes stratégies de lecture. Cette dernière n'est pas une tâche anodine, car elle demande vraiment une réflexion pédagogique. Surtout, aujourd'hui avec l'apparition des sciences cognitives et des neurosciences, que l'étude de la lecture doit s'inscrire, afin de comprendre ses mécaniques et remédier à ses difficultés, ainsi mettre en relief l'effet de cette opération mentale sur le cerveau de l'apprenant. En bref, acquérir de nouvelles compétences par la lecture, est tributaire d'une modification neurocognitive.

Le chapitre suivant tentera d'asoir une analyse de l'effet de la lecture sur le cerveau de l'apprenant de FLE d'un point de vue neuroscientifique.

Chapitre 7 :
La lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Introduction

Cette étude tente d'aborder la lecture d'un point de vue neuroscientifique. Ceci, afin de montrer le lien qu'entretient aujourd'hui l'apprentissage de la lecture avec la connaissance des processus neurocognitifs au moment de cette activité langagière. En effet, beaucoup de travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, mais de moins en moins ceux s'intéressant à son rapport avec le fonctionnement du cerveau. C'est pour cela, que nous essayons de développer à travers ce chapitre, quelques aspects neuroscientifiques essentiels pour l'apprentissage de la lecture en adoptant une approche neurocognitive*.

La linguistique ayant comme objet l'étude du langage a suscité qu'il y ait des rapports avec d'autres sciences telles que la psychologie, la philosophie, la sociologie, etc. À la fin de la seconde guerre mondiale, les sciences cognitives ont eu une remarquable émergence, ceci grâce à plusieurs disciplines contributives, telles les mathématiques, la psychologie, l'intelligence artificielle, la linguistique, la philosophie et les neurosciences (Audiffren & Chuquet, 2011 : 11).

Il est compliqué d'expliquer comment se produit le langage. Selon les linguistes mentalistes comme Noam Chomsky, le langage se développe naturellement chez l'enfant comme se développe la marche, il est inné (Gosselin, 1997 : 78). Il s'agit d'un apprentissage implicite du langage, autrement dit, le langage est acquis involontairement et sans fournir des efforts.

Depuis longtemps, les médecins, les biologistes et même les philosophes ont tenté de comprendre ce phénomène humain. Les neurosciences sont apparues vers la moitié du XX^{ème} siècle, elles ont montré que la nature du langage est biologique, en cernant les zones responsables de cette faculté au niveau du cerveau, celles-ci se situent dans l'hémisphère gauche, et qui sont l'aire de Broca et celle de Wernicke (Sillamy, 2003 : 25-26). Les spécialistes sont arrivés jusqu'à dire que certaines pathologies langagières sont héréditaires. Grâce aux techniques d'imagerie médicale, il est devenu plus évident de localiser les régions cérébrales responsables des opérations mentales :

* L'idée de ce chapitre nous est parvenue du séminaire en « analyse du discours », dispensé le : 07/07/2019, par Mme. BOUTALEB Djamila à l'université d'Oran 2.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

[...] ces techniques permettent de localiser et d'étudier les régions du cerveau impliquées dans les processus mentaux. Parmi ces techniques, certaines permettent en quelques sortes de visualiser le cerveau humain en activité. Ces techniques permettent de recueillir des indices neurophysiologiques (Bonin, 2007 : 38).

Ce faisant, le fonctionnement des opérations cognitives a été bien compris. Mais, la situation devient plus complexe dans certains cas tels que l'apprentissage d'une autre langue, la lecture, l'écriture, etc. En effet, La lecture est une tâche complexe qui englobe plusieurs processus : visionner, prononcer et comprendre ; ce sont des tâches qui se complètent pour réussir l'acte de la lecture. Au fait, que se passe-t-il dans notre cerveau lorsqu'on procède à la lecture qui est une activité volontaire ?

7.1 Lecture au point de vue neuroscientifique : *quel processus neurocognitif ?*

En classe de langues, la lecture n'échappe pas aux usages pédagogiques, plusieurs textes peuvent être exploités pour développer une habilité langagière étant bel et bien la capacité de lire et de comprendre un texte. En didactique du texte littéraire par exemple, le récit fictif constitue un document pédagogique au service du développement de la compétence linguistique et culturelle de l'apprenant (Talbi, 2017 : 70). En effet, le processus de la lecture d'un texte* n'est pas une notion anodine dépourvue de sens, c'est tout un ensemble d'opérations cognitives complexes se déroulant au moment de la lecture. Stanislas Dehaene confirme que « *lorsque nous lisons un texte, nous n'avons pas conscience de la difficulté et de la complexité des opérations [...]. En une fraction de seconde notre cerveau reconnaît les mots et accède à leur sens. Cette opération est plus complexe qu'il n'y paraît* ».

Le siège de ces opérations est le cerveau, un organe aussi important que tous les organes de notre corps, en ce qu'il est le lieu de l'apprentissage et de l'acquisition des connaissances. En effet, le cerveau est le lieu où se reconstruit l'imaginaire du récit fictionnel, à savoir qu'au niveau de cet organe plusieurs zones interviennent au moment de la lecture. Basiquement, lire invoque l'intervention primaire de trois organes sensoriels** : les yeux, la bouche et les oreilles. Certes, ces derniers sont les premiers à intervenir, mais il n'en demeure pas moins que le cerveau soit la zone centrale des facultés cognitives.

*La lecture de tout type de textes à l'image du texte littéraire.

**Dans ce cas-là, ce sont les organes percevant les informations provenant de l'environnement extérieur (le monde).

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Initialement, il existe deux zones importantes responsables des facultés langagières, au niveau desquelles le langage se traite et se produit, elles sont appelées : l'aire de Broca et l'aire de Wernicke. Ces deux dernières, ont été découvertes à la fin du XIX^{ème} siècle sur le plan anatomique par une autopsie *post mortem* chez deux patients ayant eu des lésions corticales, l'une responsable de la production du langage (relative à l'aphasie de Broca), et l'autre, chargée du traitement de la compréhension (relative à l'aphasie de Wernicke), mais grâce à l'imagerie médicale, elles ont été localisées plus précisément, avec plus de 200 aires cérébrales entre autres :

On connaît les travaux *princeps* de Broca et Wernicke sur les aphasies (ou perte de la capacité de parler ou comprendre un message parlé ou écrit) : ils datent de la fin du XIX^e siècle. Il s'agit de données fondées sur l'autopsie *post mortem* de patients souffrant de troubles du langage, et qui permettent d'établir un lien entre la nature de ces troubles et de la localisation des lésions. Elles ont conduit à localiser séparément les fonctions de production (aire de Broca) et les fonctions de compréhension (aire de Wernicke) (Stéphanie & Daniel, 2017 : 114).

Le schéma suivant démontre clairement la localisation de ces deux aires corticales, aire de Broca et aire de Wernicke :

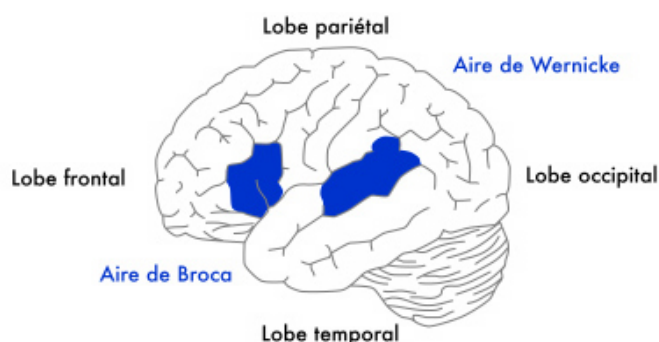


Figure 1

Cerveau humain localisant les aires de Broca et de Wernicke

La figure ci-dessus* démontre deux zones voisines, -colorées en bleu, elles sont responsables du traitement, de l'acquisition et de la production du langage, et font que l'homme comprend et produit le langage, tout à fait le cas contraire chez les animaux ne possédant pas un langage leur permettant d'acquérir toute forme de culture : « *le cerveau*

*Disponible sur l'URL : <https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/le-langage/>. Consulté le : 26/10/2019.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

humain, à la différence de celui des autres espèces animales, serait capable d'absorber toute forme de culture, aussi variée soit-elle » (Dehaen S.). Aussi, Gineste & Le Ny (2002 : 2) affirment-ils que « l'observation en milieu naturel laisse apparaître qu'il ne semble pas y avoir de langage représentatif chez les grands singes : aucun signe ou aucun son qui pourrait correspondre aux mots du langage humain n'est manifeste ». En effet, ces deux zones communiquant entre elles, sont reliées par un faisceau de fibres nerveuses appelé le « faisceau arqué ». L'aire de Wernicke située dans la partie postérieure du lobe temporal gauche, est responsable de la compréhension, c'est la zone du traitement du langage. Quant à l'aire de Broca, située à l'arrière du lobe frontal de l'hémisphère gauche, tout près de la zone des commandes motrices (responsables de la faculté de motricité), est responsable de la production du langage. Cette zone est responsable de l'expression orale, c'est-à-dire qu'elle se charge de l'articulation langagière.*

7.1.1 La lecture : une activité neurocognitive complexe

Ayant expliqué brièvement les fonctions cognitives des deux zones cérébrales, il importe aujourd'hui d'expliquer le processus neurocognitif se déroulant au moment de la lecture.

Lire, n'est pas une opération simple comme le croient beaucoup de gens, lire fait appel à des opérations neurocognitives, ayant bien entendu, un ensemble de sous-basements cérébraux. En effet, les fonctions cognitives responsables de la lecture ne travaillent pas seules, elles impliquent avec elles, d'autres aires cérébrales, et par conséquent, d'autres fonctions cognitives, telles la mémoire sémantique, la mémoire lexicale, la mémoire visuelle, etc. Ce processus nous paraît simple parce que nous avons appris à le faire automatiquement tous les jours, telle la lecture d'un article de presse ou tout simplement d'un slogan publicitaire dans la rue. A ce propos, Stanislas Dehaene affirme que :

Il serait erroné de penser qu'une seule aire cérébrale se charge d'une opération aussi complexe que la lecture. La reconnaissance visuelle, l'accès au lexique mental, la récupération du sens de chaque mot, leur intégration dans le contexte de la phrase, et enfin leur prononciation mobilisent plus d'une dizaine d'aires cérébrales réparties dans les régions occipitales, temporelles, pariétales et frontales.

*Cette zone appelée « cortex moteur primaire » est responsable de la commande volontaire des mouvements des organes du corps humain, comme les mouvements de la langue, la mâchoire, des yeux, etc.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Voici donc les structures corticales des fonctions cognitives, présentées exhaustivement dans le schéma ci-dessous* :

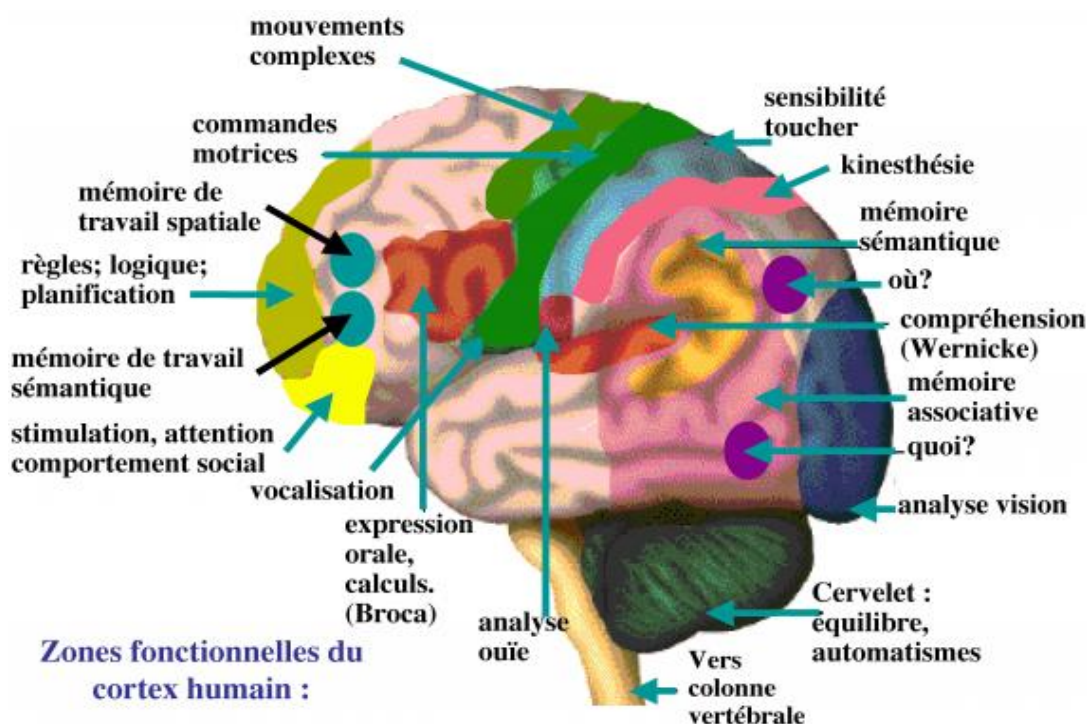


Figure 2

Les zones fonctionnelles du cortex humain

Au moment de la lecture, l'organe visuel (les yeux) perçoit les lettres (les mots) grâce à l'aire visuelle située dans la partie postérieure du lobe occipital, et les transmet au niveau de l'aire de Wernicke pour être traitées, décodées pour ensuite être comprises. Il existe plusieurs zones corticales responsables de la lecture, néanmoins, l'aire de Broca et celle de Wernicke constituent les deux principales aires corticales responsables du langage. Si la lecture se fait avec la voix, trois organes de perception vont intervenir à la fois, à savoir l'œil, la bouche et l'ouïe. En effet, au moment de lire en utilisant la voix, l'aire de l'analyse de l'ouïe, implique d'autres aires corticales dans le processus de compréhension, ce qui rend la démarche de plus en plus complexe. Aussi, le travail des yeux implique-t-il l'activation de la zone des commandes motrices, responsable des mouvements de l'organe visuel. Ce faisant, ces organes de perception font intervenir certaines régions cérébrales respectives ; l'ouïe fait intervenir

* Disponible sur l'URL : <http://lancien.cowblog.fr/notre-cerveau-2-le-cortex-1290347.html>. Consulté le : 26/10/2019.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

l'aire de l'analyse auditive, la lecture avec la bouche met en activité l'aire des commandes motrices, et ainsi de suite.

Comme indiqué dans le schéma cité en haut, le siège des facultés responsables du langage se situe sur le dessous du lobe temporal gauche. Par conséquent, la lecture est une activité langagière très complexe activant la zone du langage au niveau de l'hémisphère gauche.

7.1.2 La lecture : une activité cérébrale neuroplastique

Le cerveau humain dans sa totalité est plastique^{*}, c'est-à-dire que l'ensemble de ses neurones se connectent au moment de toute activité langagière, certaines aires cérébrales à l'image de l'aire de Broca et de Wernicke, communiquent entre elles grâce à un réseau de neurones se mettant en activité lors de la lecture par exemple. Au niveau neurophysiologique, quand l'apprenant lit, certaines parties -déjà expliquées, s'activent grâce à un message électrique se transformant en un message chimique faisant stimuler certaines régions situées entre le lobe occipital et le lobe frontal.

Berns et ses collègues (2013), ont fait une expérience sur 21 personnes. Ils leur ont demandé de lire entièrement des romans pendant 3 semaines, et par la suite, ils leur ont mesuré le degré d'*interconnectivité*^{**} au niveau du cerveau par la technique IRMf^{***} : « *Here, we test this possibility by using functional magnetic resonance imaging (fMRI) to track changes in resting-state brain activity on a daily basis over a period of 3 weeks, during which individuals read a complete novel* ».

Après trois semaines de lecture, le cerveau des participants a été soumis à la technique de mesure IRMf. En effet, le résultat a été le suivant : « *the fact that reading a novel caused changes in cortical connectivity places a bound on the stability of RSNs. While largely stable, the resting state should properly be conceived of as quasi-static and subject to both short and long-term dynamic reconfigurations* ». Ceci dit que la lecture a modifié les structures neurocognitives de leurs cerveaux et leur a donné plus de plasticité qu'auparavant. En bref, la lecture modifie le cerveau.

^{*}Ce concept provient de « plasticité neuronale », signifiant selon Norbert S. propriété du système nerveux consistant à organiser et de réorganiser ses circuits synaptiques en fonction des stimulations sensorielles reçues.

^{**}Ce concept inclus dans les neurosciences, appelé aussi « interconnexion neuronale », consiste en des inter-liaisons créées entre les neurones par la voie des synapses.

^{***}Selon Stanislas D., l'imagerie fonctionnelle par résonance magnétique (IRMf) permet aujourd'hui de visualiser l'activité du cerveau au cours de nombreuses activités cognitives.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Du coup, la lecture provoque une interconnectivité entre les neurones et par conséquent, entre les aires cérébrales en question, surtout lorsqu'il s'agit de la lecture d'un texte fictionnel. Au moment de la lecture d'un récit de fiction, certains personnages par exemple, sont interprétés par le cerveau, permettant au sujet-lisant de s'identifier lui-même. En effet, Gregory Berns (2013), neuroscientifique, explique que « *les histoires façonnent nos vies et, dans certains cas, aident à définir qui nous sommes. Nous avons voulu comprendre comment ces récits pénètrent dans notre cerveau, et ce qu'ils lui font* ». Aussi dans les examens, les sujets participants à la lecture des romans, gardent-ils toujours une bonne concentration, et ce, grâce à une forte connectivité entre les neurones des aires cérébrales. Berns G. affirme que « *même si les participants ne lisaient pas vraiment le roman pendant qu'ils passaient l'examen, ils conservaient cette connectivité élevée. C'est ce qu'on appelle "activité fantôme", presque comme un muscle de la mémoire* ». Une étude sur la lecture du récit fictionnel a démontré que les personnages deviennent une réalité si le lecteur se met dans leurs peaux : « *nous savions déjà que les bonnes histoires peuvent vous mettre dans la peau de quelqu'un d'autre au sens figuré. À présent, nous voyons qu'autre chose a lieu au niveau biologique* », Ajoute-t-il.

Pour résumer assez succinctement, le schéma suivant* démontre explicitement les aires cérébrales étant responsables des fonctions cognitives et le mode de leur coordination au moment de l'apprentissage de la lecture :

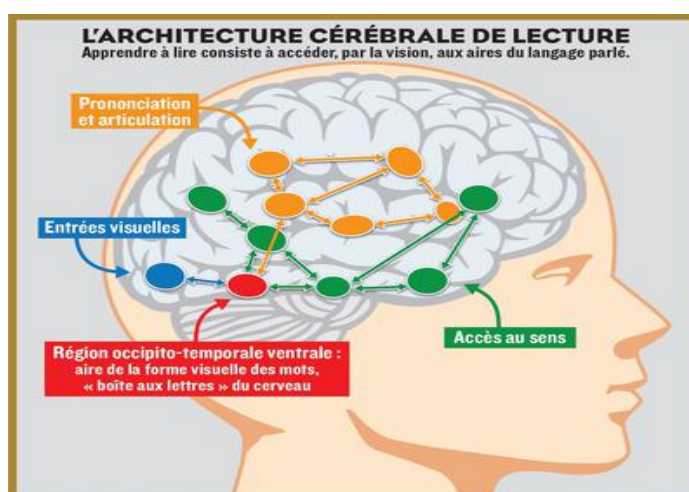


Figure 3

Les effets de la lecture sur le cerveau

*Disponible sur l'URL : <https://www.envoludia.org/entraide/effets-de-lecture-cerveau/>. Consulté le 26/10/2019.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Le schéma ci-dessous représente une « architecture cérébrale de la lecture », il démontre que « *apprendre à lire* » consiste à accéder par l'organe visuel (les yeux) aux aires du « langage parlé ». En effet, l'œil ne fait que percevoir les mots et les lettres, l'accès au sens n'est garanti que par une coordination de certaines régions cérébrales, en l'occurrence, l'aire visuelle, l'aire sémantique et l'aire d'articulation. Ces dernières travaillent simultanément grâce à une caractéristique cérébrale étant appelée « plasticité neuronale ».

7.2 Lecture et neurosciences : une perspective neurodidactique

Après ce panorama neuroscientifique sur la lecture, il s'avère clairement que « lire » est un processus neurocognitif assez complexe qu'il n'y paraît, impliquant à la fois plusieurs aires cérébrales, d'où l'intérêt d'étudier les mécanismes de l'apprentissage de la lecture au niveau du cerveau de l'apprenant. Beaucoup se seraient-ils demandés peut-être, le pourquoi de cette étude ayant un double trait : l'anatomie et le fonctionnement du cerveau par rapport à l'apprentissage de la « lecture ». La réponse est la suivante : partant du principe que les sciences de l'éducation ont évolué, au point où l'on parle aujourd'hui de « neuroéducation », de « neuroclasses » et de « neurodidactique », la connaissance du cerveau de l'apprenant est devenue un élément très important dans le sens qu'elle permet à l'enseignant d'engager les bonnes pratiques enseignantes et les méthodes pédagogiques adéquates au processus cognitif de l'apprenant :

[...] « Neuroéducation », « neuropédagogie », « neurodidactique », et même « neuroclasses ». Les termes eux-mêmes en disent long sur un pari audacieux : enseigner en se fondant sur les données des neurosciences (...) les connaissances sur le cerveau progressent à une vitesse fulgurante, notamment grâce aux techniques d'imagerie cérébrale ; ces connaissances sur l'architecture et le fonctionnement cérébraux doivent être prise en compte par les enseignants pour concevoir leurs enseignements et remédier aux difficultés de certains élèves (Stéphanie & Daniel, 2017 : 112).

Certes ceci n'est pas une tâche accessible pour tous les enseignants, mais le progrès des neurosciences est devenu un moyen facilitateur à la fois identificateur des stratégies d'apprentissage, et surtout il est temps de revoir la notion de « processus cognitifs et métacognitifs » de l'apprenant, d'où la prise en compte des connaissances sur les neurosciences dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues :

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

[...] si l'on veut comprendre en quoi consistent les neurosciences quant elles s'intéressent au langage [...], il faut premièrement se référer à quelques connaissances, même élémentaires, sur le cerveau, et deuxièmement accepter qu'établir des liens entre l'apprentissage, l'enseignement et le cerveau est loin d'être instantané (Stéphanie & Daniel, 2017 : 113).

Les neurosciences ont même corrigé certaines croyances pédagogiques à l'image des « profils cognitifs » ou « stratégies cognitives », qui dans les disciplines neuroscientifiques, n'ont pas vraiment un aspect scientifique clair, puisqu'ils cherchent à classer les cerveaux en classes de mémoires, alors que toutes les parties de celui-ci travaillent en même temps lors d'une activité langagière, réfutant l'idée qu'il existe des « profils cognitifs ». Contrairement aux « stratégie d'apprentissage » possédant un appareil stratégique visible en situation d'apprentissage.

À partir de cette analyse, l'enseignement/apprentissage des langues en général et de la « lecture » en particulier, doit se référer à une bonne connaissance tant au niveau neuroscientifique que didactique, et ce, en vue d'une prise de conscience pédagogique du processus cognitif de l'enseigné, et des modalités de médiation du contenu à enseigner.

7.2.1 Le processus d'acquisition de la lecture

Nous abordons ici la lecture comme étant un phénomène inhérent à la didactique des langues, et que l'apprenant doit en principe acquérir ou apprendre dans l'enseignement/apprentissage du récit de fiction*. Apprendre à lire n'est pas une opération commencée à l'école, puisqu'avant même être scolarisé, l'enfant peut avoir la possibilité de lire certains mots, ou une partie de mots. Mais en classe de langue, l'apprentissage de la lecture s'effectue dans un cadre plus ou moins formel. Pour ce faire, nous voulons comprendre le phénomène relatif au processus d'apprentissage de la lecture chez un apprenant, puisqu'il est très important que les enseignants le sachent, afin de cadrer leurs pratiques pédagogiques en leur donnant un aspect neuroscientifique. Ceci, aidera l'enseignant à comprendre les mécanismes mis en œuvre dans l'apprentissage de la lecture, et savoir quelles sont les méthodes didactiques à mettre en pratique. Dès lors, il s'avère important d'explicitier les étapes par lesquelles cette opération est effectuée au cours de l'apprentissage de la lecture.

*L'apprentissage de la lecture ne se limite pas qu'apprendre à lire le récit de fiction, ceci concerne la lecture d'autres types de textes. Sauf nous avons mentionné « le récit de fiction », parce que cette étude porte sur ce genre narratif.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

7.2.1.1 La reconnaissance des formes graphiques (mots) : une initiation

Au moment d'apprendre à lire, l'apprenant projette sa faculté visuelle sur les formes graphiques, représentées par des mots, des phrases et un texte, pour en identifier la forme. Nous parlons ici du lecteur novice et non d'un expert étant donné qu'il est plutôt question d'évoquer l'enseignement/apprentissage de la lecture en contexte de FLE chez un jeune apprenant. En effet, le visionnage s'avère une étape initiale dans la reconnaissance de la chaîne écrite. La reconnaissance est suivie de la parole, c'est-à-dire l'articulation de ce qui est écrit. Par conséquent, il existe deux opérations symétriques, l'une consiste à visionner ce qui est écrit, et l'autre le verbalise par une production parolière, dans un but, étant bien entendu, la recherche de l'information écrite dans le répertoire mental. Selon Content & Leybaert :

Etant donné la relation entre la chaîne écrite et la parole, on peut concevoir deux manières d'obtenir de l'information sur la prononciation d'un mot écrit. L'une, souvent nommée *adressage*, consiste à chercher un appariement entre une représentation abstraite du stimulus présenté, un mot, et une entrée dans un répertoire orthographique mental, à laquelle les spécifications de prononciation sont associées. L'autre fonction, appelée *assemblage*, consiste à tirer partie des régularités présentes dans tout système d'écriture phonographique entre les éléments de la chaîne écrite et de la chaîne parlée, pour *calculer* une « prononciation ». Cette représentation peut ensuite soit servir de support à une recherche lexicale phonologique, soit être interprétée (Cité in Lecocq, 1992 : 195).

Cette étape se résume en deux fonctions principales ; la première est appelée *adressage*, c'est-à-dire la recherche de l'harmonie entre la représentation abstraite engendrée par le stimulus d'un mot et son entrée dans la boîte orthographique contenue dans la mémoire. Autrement dit, la création du lien entre l'idée mentale produite par le stimulus du mot, et sa confrontation dans le répertoire orthographique mental. La deuxième, est appelée *assemblage*, et qui consiste à chercher des régularités entre les unités phonographiques nécessaires pour *calculer* la lecture.

7.2.1.2 La reconnaissance des formes graphiques (mots) : un développement

L'apprentissage de la lecture passe par un état de stabilité où l'apprenant est d'abord en initiation à l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire qu'il recourt à une stratégie primaire, que nous avons expliquée préalablement, et qui consiste en une volonté demandant plus ou moins un effort cognitif : *adressage* et *assemblage*. Néanmoins, il peut y avoir un développement au fur et à mesure, et par conséquent, le passage d'une stratégie à l'autre. En d'autres mots, si l'apprenant continue à acquérir l'habileté de la lecture, il deviendra plus

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

habile qu'auparavant, et ceci lui exigera en effet moins d'effort. À ce propos, Content & Leybaert soulignent que :

Le recours aux processus d'assemblage, très important au début de l'acquisition, diminue progressivement. Néanmoins, il ne semble pas possible de caractériser le développement simplement en termes d'un passage graduel d'une stratégie à l'autre : très tôt après le début de l'apprentissage, le comportement des enfants suggère l'existence de deux fonctions (Cité in Lecocq, 1992 : 183).

Ce qui est à retenir, c'est que le lecteur novice passe au moins par deux stades d'acquisition : un *état de stabilité* et un *développement**. La lecture, s'apprend en passant d'une stratégie à l'autre, d'un niveau à l'autre. En effet, plus l'apprenant lit, plus l'effort fourni pour lire diminue.

7.3 L'acquisition de la lecture au vu des neurosciences

Au niveau du cerveau, apprendre à lire, consiste à développer de nouveaux canaux de transmission, c'est-à-dire la création de nouveaux réseaux de neurones, c'est ce qu'on appelle le processus neuronal : le passage d'une structure corticale moins riche en matière d'interconnectivité, à une autre plus riche en réseaux de neurones. À cet effet, plus l'apprenant lit, plus son cerveau se modifie, ce qui crée en lui des automatismes pour la lecture, et facilite par conséquent la compréhension. Selon Dehaen, en lisant, « *notre système visuel s'adapte aux multiples variations de forme de mots* ».

Nous avons déjà expliqué que lire, fait intervenir plusieurs aires corticales à la fois, ceci est la résultante de la plasticité de l'organe du cerveau, car aujourd'hui, grâce à la neuro-imagerie cérébrale, il est devenu possible d'identifier les zones impliquées dans le processus de la lecture. Stanislas Dehaen l'explique en ces termes :

L'imagerie fonctionnelle par résonance magnétique (IRMf) permet aujourd'hui de visualiser l'activité du cerveau au cours de nombreuses activités cognitives. Pour visualiser le circuit cérébral de la lecture, il suffit de placer un adulte volontaire dans le champ de l'aimant et de mesurer son débit sanguin cérébral alors qu'on lui présente des mots sur un écran d'ordinateur. La présentation de chaque mot s'accompagne d'une augmentation rapide du débit sanguin dans un vaste réseau d'aires cérébrales qui sous-tendent les différentes étapes de la lecture. Il serait erroné de penser qu'une seule aire cérébrale se charge d'une opération aussi complexe que la lecture. La reconnaissance visuelle, l'accès

*Les deux termes : *état de stabilité* et *développement* sont employés par Content & Leybaert in Lecocq, P., (1992). *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. France : presses universitaires de Lille. Chapitre 8 : « L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. » PP. 181 – 211.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

au lexique mental, la récupération du sens de chaque mot, leur intégration dans le contexte de la phrase, et enfin leur prononciation mobilisent plus d'une dizaine d'aires cérébrales réparties dans les régions occipitales, temporales, pariétales et frontales.

La lecture implique initialement le lobe occipital, une région responsable de la vision des lettres, ceci a déjà été expliqué précédemment, mais il n'empêche de le reprendre pour un éclairage didactique. En effet, des études ont fait constater qu'un bon enseignement/apprentissage primaire de la lecture permettrait d'éviter les problèmes de dyslexie ; un enfant qui a appris à lire correctement développe des fonctions cognitives très performantes que celui qui a déjà un déficit en matière d'apprentissage de la lecture. Du point de vue neuroscientifique, Dehaen a expliqué qu'un enfant de huit ans qui sait lire depuis plusieurs mois ou années, la voie ventrale visuelle gauche n'est pas obligatoirement et fortement activée au niveau de son cerveau. Pour que cette dernière se spécialise, il faudrait que le sujet-lisant soit déjà dans un stade d'expertise en matière d'acquisition de telle culture dans telle langue ; de même, il a été observé qu'un adulte dyslexique n'atteint pas vraiment la spécialisation de la partie visuelle ventrale de son cerveau : des neuroscientifiques justifient ce problème langagier par le fait que l'adulte ait été sujet à un mauvais apprentissage de la lecture étant jeune.

7.4 Lecture : quel processus de compréhension ?

La compréhension constitue un élément central en didactique des langues. En effet, elle est une compétence didactique qui se subdivise en deux sous-compétences, à savoir la compréhension de l'oral et celle de l'écrit. Ce terme est très utilisé en enseignement/apprentissage des langues, néanmoins peu d'enseignants en connaissent le processus. Pour ce faire, il sera question d'expliquer comment elle se réalise au moment de la lecture. Certains apprenants lisent et comprennent, d'autres lisent sans comprendre, et c'est là où réside la question principale de la compréhension.

Il faudrait savoir que la compréhension dans la méthode traditionnelle est totalement différente des méthodes contemporaines. Au fait, comprendre signifie construire du sens. Or, les questionnements qui nous interpellent ici sont : Qu'est-ce qui caractérise la construction du sens de ce qu'on lit ? Et, quel en est donc le processus de la compréhension ?

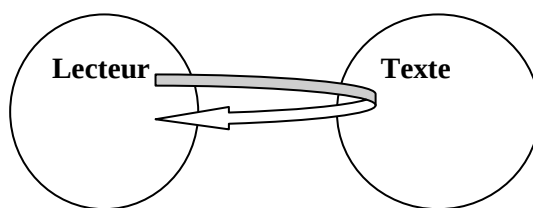
Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

7.4.1 La compréhension selon la méthode traditionnelle

Dans la méthode traditionnelle, comprendre nécessite un ensemble de sous-habiletés, qui consistaient à inculquer à l'élève plusieurs compétences à la fois : déchiffrer les lettres, les décoder, trouver l'idée principale d'un texte, etc. Selon Joceline Giasson (1990 : 4) :

Traditionnellement, tant les chercheurs que les enseignants concevaient la compréhension en lecture comme un ensemble de sous-habiletés qu'il fallait enseigner les une après les autres de façon hiérarchique (décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale...). Ils croyaient que la maîtrise de ces habiletés était synonyme de maîtrise de la lecture.

Cela signifiait que la lecture était perçue comme une mosaïque d'habiletés isolées de leur contexte, et par conséquent le lecteur était sujet à une réception passive du message. Pour enseigner à lire, le maître devait enseigner à son élève à repérer une idée secondaire, une idée principale, un synonyme, une figure de style etc. Ces activités n'amenaient pas à une véritable compréhension de la lecture : l'interaction lecteur/texte et son contexte avait été perdus de vue. De même, la notion de construction du sens n'avait nullement existé dans la conception de l'enseignement/apprentissage de la lecture, c'est ce que nous éclaire Joceline Giasson : *« Autrefois, on croyait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le "pêcher". Il s'agissait d'une conception de transposition : on croyait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur »* (1990 : 5). Du coup, le sens n'était construit que dans le texte en lui-même et pour lui-même. Voici donc la conception traditionnelle de la compréhension, qui consistait en la recherche du sens par le lecteur, à l'intérieur du texte, et sa transposition dans sa tête (Giasson, 1990 : 6) :

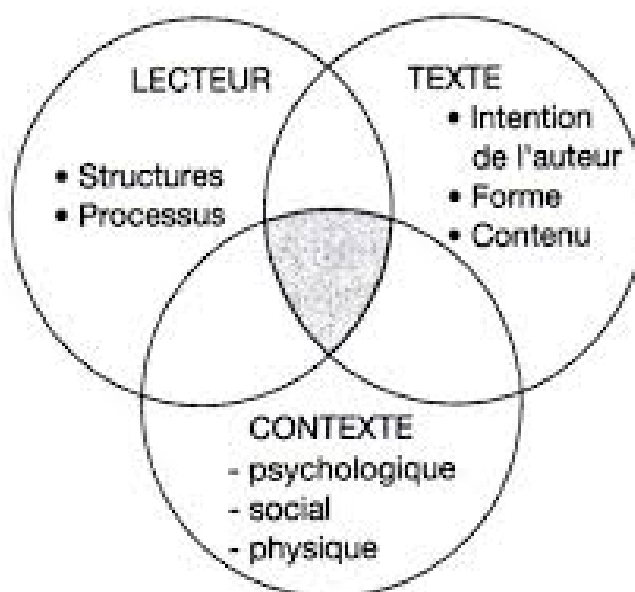


La conception traditionnelle voulait que l'élève ne se fie qu'au sens du texte pour l'interprétation de son message, et mettait en quarantaine son expérience dans la quête du sens. Quand on parle de la construction du sens par l'apprenant, cela ne signifie pas que l'apprenant l'interprète n'importe comment, mais il s'agit de lui offrir le droit à des suppositions signifiantes ou des hypothèses, pour en conclure un message correct.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

7.4.2 La compréhension selon le modèle actuel

Contrairement à la conception traditionnelle de la compréhension, le modèle actuel invoque trois éléments y interagissant : le lecteur, le texte et le contexte. En effet, comprendre, ne se confine pas à puiser du sens seulement du texte, car l'apprenant-lecteur possède déjà dans sa mémoire des informations utiles et susceptibles de décoder le message escompté par l'auteur. Aussi, le contexte jouera-t-il un rôle important dans la compréhension du message véhiculé dans le texte. En effet, Giasson (1990 : 7) présente un modèle contemporain de compréhension en lecture :



Le modèle de compréhension contemporain met en exergue trois variables ; d'abord, le texte étant le matériel à lire, composé de réseaux de signification, d'une forme, d'un contenu et d'une intention de l'auteur. Ensuite, le lecteur qui est appelé à interpréter les idées contenues dans la structure textuelle en mettant en œuvre son processus métacognitif. Et enfin, un contexte constitué de trois éléments : psychologique qui détermine l'intention du lecteur et son intérêt vis-à-vis de la lecture ; social, renvoyant à l'expérience du lecteur et ses connaissances en matière de références socioculturelles ; et physique, c'est-à-dire tous les éléments physiques externes pouvant soit améliorer la compréhension ou l'affaiblir, tel le bruit, l'implication d'un autre son, l'intensité de la voix, etc.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

7.5 La compréhension en lecture au vue des neurosciences

Comprendre est une activité cognitive dynamique, caractérisée par un échange d'éléments internes et externes. On entend par éléments externes, les informations contenues dans le texte. Par contre, les éléments internes, ce sont les données contenues dans la mémoire de celui qui lit. Le didacticien, Jean-Pierre Cuq (2003 : 49) lui apporte cette définition : « *la compréhension est la manifestation extérieure, évidente et repérable, d'une action d'apprentissage ou d'enseignement* ». Néanmoins, en neurosciences cognitives, sa définition semble plus pointue dans la mesure où elle est perçue comme la résultante d'une fonction cognitive.

Pour qu'il ait une compréhension, il s'avère nécessaire que les données provenant à la mémoire aient déjà des représentations ou des concepts préexistants à l'intérieur d'elle. Autrement, au moment de la lecture, il existe un effet d'aller et retour des informations émanant du texte et de la mémoire du sujet-lisant. Il s'agit alors d'une interaction en dehors de laquelle aucun sens n'est produit. En effet, selon Giasson (1990 : 149) : « *Au cours d'une lecture, le lecteur habile relie l'information contenue dans le texte à ses connaissances* ». Il est donc évident que pour comprendre, l'interaction entre la mémoire et le texte est une condition *sine qua non*, et la compréhension s'effectue à l'intérieur d'un système d'informations inter-reliées. Si on prend un exemple simple, proposer une liste d'éléments périodiques du domaine de la chimie à quelqu'un qui ne les a pas étudiés ou à un non spécialiste, et vous lui demandez de repérer les éléments qui sont naturellement radioactifs, aucune réponse ne sera perçue par celui qui lira la question, puisqu'il n'en a pas déjà des informations* qui les prédéfinissent à l'intérieur de sa mémoire, et la même chose sera pour quelqu'un qui prend contact visuel en lisant un texte dont il ne comprend pas les mots par exemple. Le schéma** ci-dessous permettra de bien comprendre le système à l'intérieur duquel la compréhension s'effectue :

*Ces informations émanent de représentations cognitives.

**Disponible sur le lien : <https://sciences-cognitives.fr/comprehension-memoires-quen-disent-neurosciences-cognitives/>. Consulté le : 21/04/2020.



Système d'informations liées : Eléments de savoirs et liens entre eux

Une information, lorsqu'elle est présente seule, sera dénuée de sens. Mais, lorsqu'elle est située dans un système d'information, elle aura une portée significative. C'est comme un tout en ensemble dans un texte à lire, les mots s'agencent, constituant des phrases, ces dernières forment un texte, dans lequel le message est véhiculé. Au moment de la lecture, l'apprenant-lecteur procède au visionnage de la structure textuelle de manière très progressive, ce qui active en premier, l'aire visuelle située dans le lobe occipital de son cerveau. Ensuite, la forme des mots doit être acheminée au niveau de l'aire de la forme visuelle considérée comme une « boîte aux lettres du cerveau », et qui est située dans la région occipito-temporale-ventrale du cerveau. En outre, l'accès au sens s'effectue grâce au traitement de l'information au niveau de l'aire de Wernicke. En dernier, la compréhension est validée soit par un geste impliquant la zone de motricité du cerveau, comme le fait de donner une réponse en hochant la tête pour dire oui ou non ; ou carrément une expression verbale par la parole pour extérioriser ce que l'on a compris, grâce à l'aire de Broca.

7.6 La lecture du récit fictif : *quels apports en enseignement/apprentissage du FLE ?*

Au cours de ce chapitre, nous avons évoqué le processus de la lecture du point de vue neuroscientifique, afin de démontrer que l'acte de lire n'est pas anodin en enseignement/apprentissage du FLE. L'apprenant peut lire un texte de tel ou tel type : explicatif, argumentatif, exhortatif, narratif, etc. afin d'apprendre la langue et les différents discours à travers lesquels celui-ci peut se manifester. Mais, quand il s'agit de lire un texte narratif, le véritable sens et les effets de la langue sont là ; un « réservoir » de pluralité sémantique, une fiction multidimensionnelle, un « laboratoire » de préparation à l'interculturel, un véritable support dont aucun ne peut lui égaler.

Lire un récit de fiction, permet à l'apprenant de plonger dans un imaginaire semblable au rêve, lui permettant de découvrir tant de choses : une langue, une fiction, des cultures, etc. À cet effet, Carole & Renée affirment que : « *tous les enfants ne deviendront pas*

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Chateaubriand. Mais tous devront avoir eu la possibilité d'exercer les facultés d'imagination et de création qui sommeillent en eux, et que l'âge, avec ses contraintes, se changera assez tôt d'étouffer » (1992 : 219). Les apprenants, surtout étant jeunes, leur faculté d'imagination est en effervescence : elle est stimulée à chaque fois qu'ils écoutent des histoires imaginaires, ceci les aidera à être motivés, et par conséquent à apprendre de plus en plus. Enseigner le FLE à un jeune apprenant par des récits fictifs comme les contes de Charles Perrault, est totalement différent de l'enseigner par un document qui parle de l'effet de serre par exemple.

Nous avons déjà expliqué que des recherches ont montré que la lecture modifie les structures corticales de notre cerveau. Ainsi, une recherche menée par Gregory B., Kristina B. et al. (2013) ont montré que la lecture du roman donne au cerveau plus d'interconnectivité qu'auparavant. Ceux-ci ont proposé à 21 participants de lire des romans, et ils ont suivi le changement des zones corticales de leurs cerveaux pendant 19 jours, par l'IRMf. Finalement, ils ont conclu que les structures corticales des participants ont évolué, en enregistrant un taux élevé d'interconnectivité que celui d'auparavant.

Pour cela, l'enseignement/apprentissage de la lecture pourrait avoir un impact positif sur le développement des facultés cognitives. Ces dernières, si elles se développent chez un sujet jeune, elles permettent à son cerveau d'être de plus en plus malléable en apprentissage. L'argument tangible qui peut étayer cette analyse, est le fait que les enfants aiment entendre les histoires imaginaires parce qu'elles leur permettent de plonger dans l'imagination. Si les apprenants, en lisant, ils imaginent, cela signifie qu'ils comprennent ce qu'ils lisent, et par conséquent, ils apprennent.

En FLE, on ne propose pas à de jeunes apprenants des romans à lire en entier, il s'agit de développer en eux le goût de la lecture par un choix conscient ; les textes narratifs courts, comme ceux du récit de fiction peuvent apporter un fruit. Autrement, il faut leur proposer ce qui les intéresse et ce par quoi ils sont motivés, telle la fable, le conte et la légende.

7.7 Lecture, compréhension et neurosciences : *quelles perspectives didactiques ?*

Après toutes ces explications basées sur des études antérieures en matière de processus cognitif et neurocognitif de la lecture et les opérations mentales qui sous-tendent cette activité, il s'avère nécessaire que les enseignants des langues étrangères aient des connaissances à propos du fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage d'une langue

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

étrangère. À ce propos, nous remarquons ici que cette étude n'a pu aborder qu'un seul paradigme d'apprentissage, en l'occurrence, la lecture.

Dans la même lignée, nous éclairons que la lecture a été abordée ici selon l'approche neuroscientifique, puisque beaucoup en parlent, notamment les enseignants de langues, mais moins ceux qui en connaissent le processus mental. Comme le fait de dire « mes apprenants ne lisent plus... ! », qui semble peut-être un constat banal chez eux, mais en réalité les neurosciences cognitives en disent long.

Par exemple, le manuel scolaire de français de la 2^{ème} année moyenne, dont fait l'objet cette étude, parle de lecture-plaisir, néanmoins aucun atelier n'essaie d'accorder un intérêt à cette activité. Durant notre enquête, beaucoup d'apprenants, si ce n'est pas la totalité, ne savent pas lire, et pourtant leurs textes étaient sous leurs yeux. En réalité, ce sont des apprenants qui, de la plupart âgés d'entre 11 et 12 ans. En principe, ce problème doit être abordé sous un angle neuroscientifique, parce que nos apprenants ne lisent pas, et ils ne savent pas lire.

Comprendre le cerveau de son apprenant, ne signifie pas être un médecin connaisseur de l'anatomie non plus, mais c'est être un enseignant conscient du processus d'apprentissage de son apprenant. Au fait, nous avons vu comment notre cerveau fonctionne en lisant, et avons même mis en lumière les différentes parties corticales qui s'activent au moment de cette activité. Le cerveau, en principe doit faire l'objet d'étude en apprentissage des langues : pourquoi certains élèves apprennent rapidement ? Pourquoi d'autres apprennent lentement ? Et pourquoi certains non plus ? Toutes ces questions ne sont pas anodines, elles auront des explications si des approches neuroscientifiques y seront déployées.

En analysant le processus de la lecture, le paramètre de la compréhension avait été invoqué, pour la simple raison que la lecture produit ou non la compréhension, c'est-à-dire qu'en lisant on comprend à des niveaux : une première lecture engendre un niveau de compréhension, une deuxième lecture produit un second niveau de compréhension, et ainsi de suite. Du coup, les neurosciences peuvent en apporter une explication.

Aujourd'hui, avec le progrès scientifique, notamment le développement de l'imagerie fonctionnelle par résonance magnétique, les didacticiens peuvent avoir de plus en plus des connaissances sur le cerveau de leurs apprenants, car le cerveau d'un lecteur est totalement différent de celui d'un non-lecteur : ce n'est pas la même plasticité ni la même connectivité.

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Et donc, si les neurosciences apportent des données bénéfiques à la didactique, pourquoi les enseignants n'en profitent pas ! Oui, ils peuvent en profiter afin de résoudre des problèmes d'apprentissage, identifier les processus par lesquels passent leurs élèves dans l'acquisition de la lecture en particulier, et l'apprentissage des langues en général.

La compréhension qui se trouve parmi les quatre compétences didactiques, a été expliquée selon l'approche neuroscientifique, mais si l'on demande à des enseignants d'expliquer ce qu'est comprendre ou comment leurs élèves comprennent, on n'est pas sûr s'ils en ont une explication neuroscientifique !

À cet effet, les formations en matière des neurosciences en didactique s'avèrent nécessaires aujourd'hui. Un enseignant qui maîtrise la langue sans comprendre le mécanisme de l'apprentissage de son apprenant, pourrait ne pas réussir sa mission pédagogique. Nous pouvons donner un exemple, il existe plusieurs apprenants qui ont des problèmes langagiers, et peu d'enseignants ont conscience qu'ils sont des troubles langagiers dont le siège est au niveau du cerveau : l'aphasie, la dysphasie, l'apraxie buccofaciale, la dyslexie, la dysphonie, la dysphonie spasmodique, le bégaiement, la dysarthrie, etc.

Il serait plus avantageux que des didacticiens, linguistes et enseignants puissent travailler en collaboration avec des médecins spécialisés en aphasies du langage, dans des laboratoires, afin de remédier aux difficultés d'apprentissage de leurs apprenants ; ces difficultés peuvent être dépassées si vraiment elles sont prises en charge très tôt : voici un privilège des neurosciences.

Conclusion

La neurolinguistique s'est inspirée des neurosciences, tout en tentant d'apporter des explications aux phénomènes langagiers complexes : la compréhension, la production, la prononciation et l'articulation. En effet, la lecture est un exercice ayant des objectifs divers, en lisant, on apprend à prononcer, à articuler, mais le plus intéressant à comprendre ce qui est écrit par l'autre. En plus, on peut lire un même texte deux à trois fois, et le résultat est que ces deux ou trois lectures ne sont pas les mêmes, alors comment expliquer ce phénomène sur le plan neurolinguistique ou même selon les neurosciences cognitives ? En d'autres termes que serait le cas lorsqu'il s'agit de lectures de types différents ?

Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives

Qu'est-ce que lire ? La lecture est la mise en œuvre de plusieurs opérations complexes, comme cité plus haut. C'est aussi une activité essentielle dans l'enseignement / apprentissage des langues. Or, il y a plusieurs types de lectures auxquels on procède dans ce cadre formel : la lecture analytique, la lecture de divertissement qu'on appelle aussi la lecture-plaisir, la lecture d'information. Un problème majeur s'installe dans ce cas-là, pouvant faire l'objet d'autres perspectives de recherche. Ces lectures passent-elles par le même processus et le même mécanisme biologiques ?

De même, les neurosciences peuvent apporter une explication à propos de ce qu'est la compréhension, un produit résultant de la lecture. À cet effet, d'autres questionnements peuvent en découler : Quel est le processus de la compréhension en lecture ? Qu'est-ce qui stimule ou inhibe cette opération mentale ?

Tous ces questionnements pourraient trouver des réponses en neurosciences car elles ont beaucoup apporté à la didactique et à la linguistique dans le souci de les développer.

Après ce panorama neuroscientifique de la lecture, il semble nécessaire, dans le chapitre suivant, de reconduire notre réflexion en termes d'enquête, où il sera question de cerner tant les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants de la deuxième année moyenne, par le biais du récit de fiction, que les apports du manuel scolaire de la 2^{ème} génération.

Chapitre 8 :
Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par
questionnaire

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Introduction

Dans ce chapitre, il sera question d'aborder une enquête quantitative/qualitative, effectuée auprès de 289 enseignants du cycle moyen par le biais du questionnaire*. À travers cette étude, nous expliquerons les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'utilisation des textes littéraires introduits dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, ainsi que les difficultés rencontrées par leurs apprenants dans leur processus d'apprentissage du FLE par le récit de fiction. Pour ce faire, nous avons préparé une batterie de questions portant sur l'usage du récit de fiction en classe de FLE et les résultats réalisés après la réécriture du manuel scolaire de la 2^{ème} génération en 2018.

8.1 Méthodologie

Avant de procéder à la présentation et à l'analyse des données recueillies, il s'avère important de jeter la lumière sur les paramètres constitutifs de cette enquête.

8.1.1 Outil d'enquête

Cette enquête a été effectuée au moyen d'un questionnaire mesurant les attitudes des enseignants du cycle d'enseignement moyen. Pour cela, nous avons songé à déceler leurs opinions et attitudes, en vue de détecter tant les problèmes qu'ils rencontrent dans l'utilisation du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne (2^{ème} génération), que ceux des apprenants dans leur processus d'apprentissage de la langue française par le récit fictionnel. Ce moyen d'enquête se justifie en ce qu'il veut toucher un grand panel de la population cible. Selon Maurice Angers (2015 : 180) : *« le questionnaire est un moyen d'entrer en communication avec des informateurs, en les interrogeant un à un et de façon identique, en vue de dégager des réponses obtenues des tendances dans les comportements d'une large population »*. Nous avons également élaboré et diffusé ce questionnaire en nous appuyant sur le site Google Forms, étant donné l'importance des TIC** dans la recherche, ainsi que leur rapidité d'exécution, puisque ce moyen d'enquête a été publié sous forme d'un lien dans plusieurs groupes professionnels fermés, dédiés aux enseignants sur Facebook.

*Disponible sur l'URL : <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScHbPrI8mKrI2o6x2g-wkE0RPeJBC18IC6wDfFivcctPOWeEA/viewform?vc=0&c=0&w=1>. Conçu le : 02/11/2019.

**Technologie de l'Information et de la Communication.

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

8.1.2 Lieu d'enquête

Notre enquête s'est déroulée sur les réseaux sociaux dédiés aux enseignants du cycle moyen. En effet, le questionnaire d'enquête a été élaboré sur un éditeur de formulaire électronique en ligne appelé Google Forms. Ce dernier, permet de créer des questionnaires et des sondages et de les diffuser aux enquêtés par le biais d'Internet. Ensuite, après avoir obtenu un lien, nous avons posté directement le formulaire électronique du questionnaire sur les pages de quelques groupes fermés réservés aux enseignants du cycle moyen. Ces derniers ont été identifiés grâce à leurs adresses Facebook comportant des indicateurs précis (CEM, PEM, 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} A.M, etc.). Nous nous sommes d'autant plus assuré de la dynamique et de la fiabilité de ces groupes, dans la mesure où leurs membres publient des contenus intéressants et en lien avec l'enseignement du cycle moyen.

8.1.3 Les enquêtés

Encore une fois, pour être plus précis, cette enquête vise particulièrement les enseignants du cycle moyen ayant enseigné les classes du niveau de la 2^{ème} année moyenne, avec bien entendu, l'usage du manuel scolaire de la 2^{ème} génération de la 2^{ème} année moyenne. Nous avons pensé toucher un plus grand nombre d'enquêtés, afin de mener à bien l'analyse des données, et d'assurer par la suite une fiabilité aux résultats de notre recherche. De surcroît, nous voulons éviter les obstacles que nous avons rencontrés lors de l'élaboration de notre mémoire de master, puisque sur 150 copies de questionnaires distribués aux enseignants, nous n'en avons obtenues que 35, faute d'absence de collaboration des enseignants, de temps et aussi de déplacement. À cet effet, il nous a été moins compliqué de mener, cette fois-ci, cette enquête sur les réseaux sociaux dédiés aux enseignants, puisque chaque participant peut avoir accès au questionnaire en cliquant sur le lien, le remplir et l'envoyer directement. En effet, nous avons obtenu 289 participants à la fin de la collecte de données.

8.1.4 Mode d'administration de l'outil d'enquête

Après avoir consulté plusieurs enseignants universitaires pour nous assurer de la méthodologique dont est élaboré ce questionnaire, et suite à plusieurs corrections, nous l'avons prétesté auprès de quelques enseignants du cycle moyen afin d'être sûr de la pertinence et de l'intelligibilité des questions par les répondants. À cet effet, le questionnaire d'enquête a été administré aux enseignants du cycle moyen par le biais des réseaux sociaux, et

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

aussi par son envoi à des enseignants via leurs adresses e-mail. Au départ, il a été conçu sur le site Google Forms. Ce dernier nous a permis de créer en ligne le questionnaire, obtenir un lien, le publier sur des groupes Facebook destinés aux enseignants du cycle moyen, et traiter les données par le logiciel Excel. Ce logiciel permet de collecter les données statistiques, supprimer des réponses doublées et celles n'étant pas pertinentes lorsqu'elles sont d'ordre qualitatif. De même, il nous a aidé à avoir un nombre important de répondants.

Nous avons choisi de publier le questionnaire électronique sur des groupes fermés d'enseignants du cycle moyen sur Facebook, car c'est une technique efficace et moins coûteuse dans le sens qu'elle permet à chaque participant de répondre à ce formulaire de questions. D'autant plus que les endroits de réunion ou de rassemblement tels les réseaux sociaux aident à mieux parvenir à une représentativité de la population cible, puisque *« l'efficacité sur ce plan peut être encore multipliée si on peut faire une distribution simultanée quand les enquêtés sont réunis dans un même lieu et peuvent répondre au questionnaire en même temps »* (Angers, 2015 : 183-184). Voilà donc pourquoi nous avons choisi ce mode d'administration de cet outil d'enquête.

8.1.5 Echantillonnage d'enquête

Comme il a été déjà expliqué, le questionnaire électronique a été mis à la disposition d'enseignants du cycle moyen par la voie des réseaux sociaux. À titre de rappel, il s'agit de groupes Facebook réservés aux enseignants de collèges, où chacun a la chance de participer à l'enquête tout en conservant l'anonymat du répondant. Par conséquent, il s'agit d'un plan d'échantillonnage probabiliste du moment où *« chaque élément de la population a une chance déterminée et connue à l'avance d'être sélectionné pour faire partie de l'échantillon »* (Angers, 2015 : 267). Aussi, les recherches dites quantitatives, impliquent-elles le choix d'un échantillonnage probabiliste dans le cas du questionnaire et du sondage pour parvenir à une représentativité de l'échantillon.

8.1.6 Description du questionnaire

Notre questionnaire d'enquête commence par une introduction présentant notre identité de chercheur, et l'objectif de notre recherche. Celui-ci se compose de 21 questions portant sur le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, et plus particulièrement sur l'usage du récit de fiction en classe de la 2^{ème} année moyenne. Dans celui-ci, nous voulons savoir si le

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

manuel scolaire de la 2^{ème} génération a réalisé des résultats probants par rapport à celui de la 1^{ère} génération que nous avons critiqué - sur la base d'une enquête menée - dans notre recherche de master. Les questions consistent également en les difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'enseignement des textes littéraires choisis par le manuel scolaire de la 2^{ème} génération, ainsi que celles éprouvées par les apprenants de la 2^{ème} année moyenne dans leur processus d'apprentissage. Ces questions portent aussi sur des suggestions pédagogiques proposées par les enseignants dans l'élaboration du manuel de FLE.

Cet outil d'investigation dresse un inventaire de 21 questions cherchant non seulement à opérationnaliser nos hypothèses de recherche, mais aussi à mesurer des variables précises*, parmi lesquelles nous citons les plus importantes :

- Variable 1 → sexe ;
- Variable 2 → ancienneté ;
- Variable 3 → type de formation des enseignants ;
- Variable 4 → choix de type de textes à enseigner ;
- Variable 5 → compétences d'enseignement du texte littéraire ;
- Variable 6 → importance des textes littéraire dans l'enseignement du FLE ;
- Variable 7 → la compétence d'imagination chez les apprenants ;
- Variable 8 → implication et motivation des apprenants dans l'apprentissage du récit fictif ;
- Variable 9 → les compétences : linguistique, culturelle et interculturelle ;
- Variable 10 → les difficultés des apprenants dans l'apprentissage du récit de fiction ;
- Variable 11 → la compétence de l'expression orale chez l'apprenant ;
- Variable 12 → la compétence de la production de l'écrit ;
- Variable 13 → le changement apporté par le livre scolaire de la 2^{ème} génération ;
- Variable 14 → les objectifs réalisés par le manuel scolaire de la 2^{ème} génération ;
- Variable 15 → les critères proposées lors de la conception du plan curriculaire du manuel de la 2^{ème} année moyenne.

8.2 Présentation et analyse des résultats

Avant de procéder à la présentation et l'analyse des statistiques obtenues, il est judicieux d'expliquer comment la collecte de données a été arrêtée. Au fait, après une

* Analyse multidimensionnelle de plusieurs données afin d'établir des liens entre différentes variables.

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

vingtaine de jours de la diffusion du lien relatif au questionnaire, nous avons constaté une certaine constance relative aux statistiques, quand le panel a atteint le nombre de 200 enquêtés, ainsi que la réapparition des mêmes attitudes (formes de réponses), lorsqu'il s'agit de réponses ouvertes (qualitatives). Par conséquent, deux éléments ont été bien vérifiés : la représentativité de l'échantillon et la saturation des réponses. Après cela, il a été nécessaire d'arrêter la collecte de données, après que nous ayons contacté la directrice de recherche, qui nous l'a recommandé en vue d'une maîtrise de données, puisque si celles-ci augmentent plus qu'il en faut, l'analyse sera non maîtrisable. Quand le nombre est arrivé à 289 personnes, nous avons téléchargé les données enregistrées sur Excel, et nous avons laissé l'enquête se dérouler en enregistrant de nouvelles réponses, qui seront revérifiées ultérieurement, puisque cet outil numérique permet de maîtriser toutes les données en les téléchargeant, en les calculant et en les présentant par des formes graphiques pour en générer des statistiques.

À cet effet, ces données ont été enregistrées, stockées, transférées et traitées par le logiciel Excel. Dans l'analyse quantitative, il est conseillé d'utiliser un moyen de la micro-informatique afin de permettre de générer des statistiques et de maîtriser les calculs, surtout lorsqu'il s'agit de grandes données brutes :

Pour transférer les données quantitatives, on a maintenant recours aux possibilités offertes par la micro-informatique. Une fois les données stockées, on procèdera à leur révision. La micro-informatique permet de stocker et de traiter un grand nombre de données brutes, facilement et à peu de frais. Divers logiciels statistiques existent pour compiler et traiter les données quantitatives. Il s'agit alors d'en choisir un disponible dans son milieu et d'entrer directement les informations recueillies grâce à l'instrument de collecte. [...] De façon générale, un logiciel d'analyse statistique peut calculer chaque variable et regrouper des données quantitatives sous forme de tableaux ou de graphiques, d'où l'intérêt de son utilisation pour le traitement de données de recherche (Angers, 2015 : 335).

Il est donc très nécessaire d'utiliser dans cette enquête quantitative un moyen offert par la micro-informatique, tel Excel, nous permettant un bon déroulement de calcul et d'analyse.

Dès lors, nous allons présenter chaque question indépendamment de l'autre, définir sa raison d'être dans l'enquête, et la variable qu'elle cherche à mesurer. À partir du commentaire des données statistiques, il sera question d'expliquer les attitudes des enseignants quant aux questions qui leur ont été posées. Ensuite, nous passerons à une analyse et une interprétation des résultats. Enfin, nous terminerons ce chapitre avec une conclusion de l'enquête.

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

8.2.1 Identification du public-cible

Pour identifier nos enquêtés, nous leur avons posé deux questions : l'une porte sur le sexe, l'autre consiste aux nombre d'années exercées en enseignement du FLE.

8.2.1.1 Sexe

À travers la question portant sur le sexe, nous avons voulu estimer l'implication du genre des enquêtés dans cette enquête. En d'autres termes, est-ce que ce sont les hommes ou les femmes qui y participent le plus ? Puisqu'il s'agit bien entendu d'une enquête ouverte sur les réseaux sociaux professionnels (groupes Facebook fermés destinés aux enseignants du cycle moyen), où n'importe quel enseignant pourra répondre au questionnaire électronique. Par conséquent, estimer le nombre du genre le plus impliqué, nous donne une information nécessaire sur notre enquête, étant bel et bien le sexe le plus intéressé et impliqué dans la recherche. Après avoir terminé l'enquête, les résultats du genre des enquêtés ont été les suivants :

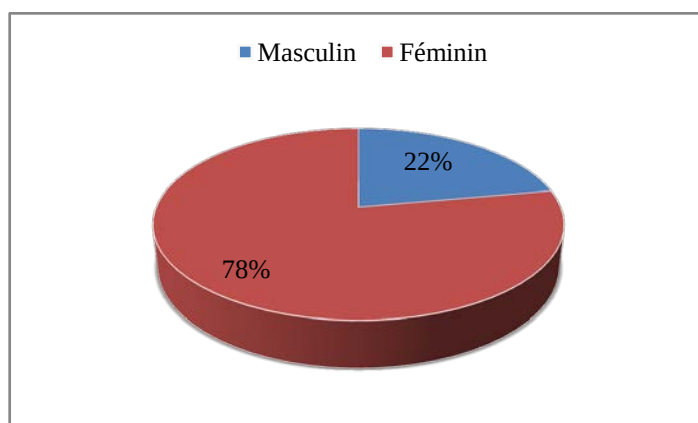


Figure 1 : Sexe

78% de femmes ont été impliquées dans cette enquête, contre une proportion de 22% d'hommes participants. Dès le début de l'enquête, et en suivant la progression des statistiques, il a été constaté que la proportion du sexe féminin reste toujours élevée par rapport celle du sexe masculin, ce qui montre que la majorité de la population enquêtée sont des enseignantes.

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

8.2.1.2 Nombre d'années d'enseignement

- Moins de 10 ans ;
- Entre 10 à 20 ans ;
- Plus de 20 ans.

Nous avons posé cette question afin de scinder notre panel obtenu en trois tranches, en fonction du nombre d'années exercées par chacune, dans le métier de l'enseignement. Ceci afin de savoir la tranche qui rencontre le plus de problèmes dans l'enseignement du récit de fiction. Il est à mentionner que pendant notre recherche de master, les attitudes des enseignants avaient aussi divergé en fonction de l'ancienneté de chaque enseignant. À cet effet, nous voulons vérifier ces attitudes et ces représentations selon trois tranches : les enseignants de moins de 10 ans, les enseignants d'entre 10 et 20 ans, et enfin ceux de plus de 20 ans d'enseignement. Voici donc les pourcentages des enquêtés répartis en trois intervalles différentes :

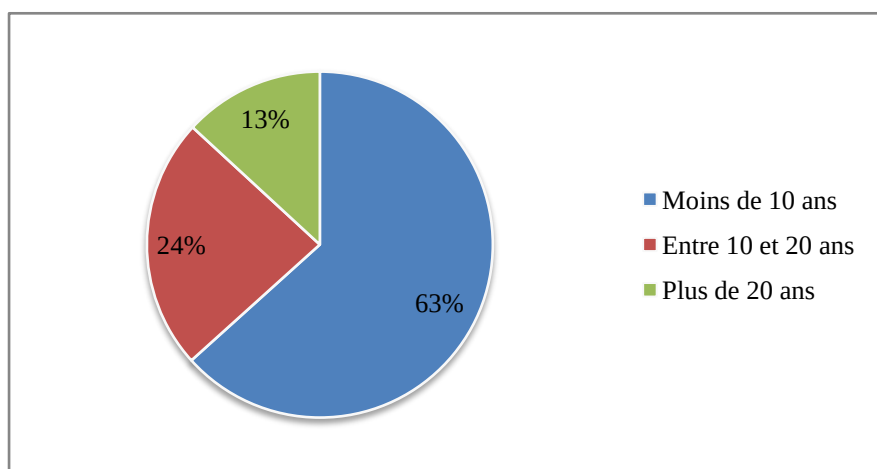


Figure 2 : Nombre d'années d'enseignement

Nous avons enregistré 63% d'enseignants ayant moins de 10 ans d'exercice du métier de l'enseignement ; 24% d'enseignants ayant entre 10 et 20 ans ; et 13% de plus de plus de 20 ans d'enseignement. Une plus grande proportion d'enseignants a moins de 10 ans d'exercice de ce métier, par contre ceux ayant plus de 20 ans ne sont que de 13%, ce qui révèle que la majorité des participants à notre enquête est une population jeune. Aussi, est-il important d'évoquer le fait que la procédure de la mise en retraite anticipée a mis en retraite beaucoup d'enseignants, en créant de nouveaux postes d'emploi pour une nouvelle recrue. De même, le

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

manque d'enseignants de français a poussé la tutelle à recruter des enseignants suppléants, et ce, afin de combler le manque d'enseignants. Pour cela, cette importante proportion enregistrée d'enseignants jeunes semble être justifiée par cette raison. Pour le moment, contentons-nous de cette analyse compréhensive, et nous y reviendrons lors des prochaines questions pour une analyse interprétative.

8.2.2 Qualité de la formation suivie

Question 2 : Quel type de formation avez-vous suivie ?

Cette question s'enquiert de la qualité de formation des enseignants enquêtés, c'est-à-dire le diplôme dont ils sont détenteurs, et éventuellement les écoles ou les instituts où ils ont été formés. Cette question a sa part d'importance dans cette enquête, en ce qu'elle cherche à évaluer la formation des enseignants interrogés, puisque celle-ci joue un rôle très important quant aux compétences des formateurs en classe de FLE, et la qualité de formation qu'ils dispensent à leurs apprenants. Le constat au niveau de la statistique relative au sexe des interrogés a révélé que la majorité des enseignants sont jeunes, et qu'ils sont pratiquement issus d'une formation L.M.D. C'est pour cela, nous cherchons le rendement pédagogique des enseignants. Présentons alors les statistiques enregistrées :

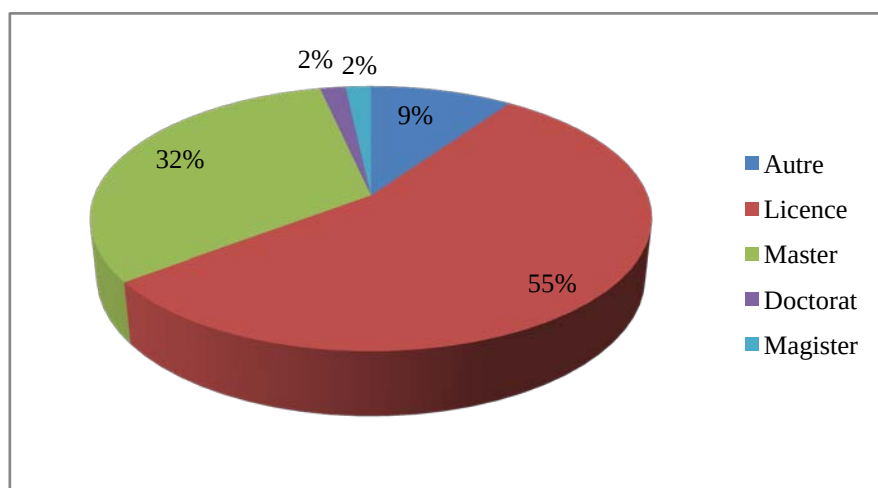


Figure 3 : Type de formation suivie

Pour mesurer la variable relative à la formation académique des enseignants, nous avons posé cette question, et les résultats des pourcentages ont révélé que 55% des enseignants portent un diplôme de licence, et 32% sont détenteurs d'un master. D'autres pourcentages très faibles ont montré que 2% ont un diplôme de doctorat, et aussi 2%

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

détiennent un magister, et enfin 9% qui sont passés par des formations au niveau des Instituts Technologiques de l'Education et des Ecoles Normales Supérieures. De plus, un enseignant a précisé qu'il a un master en traduction et interprétariat, et un autre a indiqué qu'il avait une licence en sociologie.

8.2.3 Les types de textes exploités en FLE

Question 3 : *Vous préférez enseigner la langue par :*

-Un texte littéraire ;

-Un texte non littéraire ;

-Mêler les deux à la fois.

Nous avons posé cette question pour déceler les tendances des enseignants quant au choix de la nature du support pédagogique préféré dans la situation de l'enseignement du français langue étrangère ; et les résultats ont été comme suit :

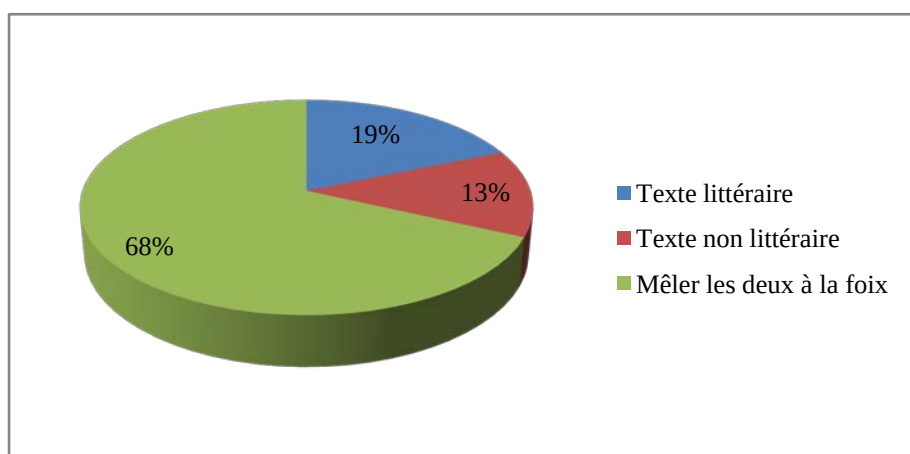


Figure 4 : Type de textes préférés

68% des enquêtés préfèrent mêler le texte littéraire avec le non littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. 19% sont pour l'utilisation du texte littéraire, et seulement 13% préférant travailler avec un texte non littéraire.

La majorité des enseignants ont des tendances ouvertes quant au choix des supports pédagogiques : littéraires et non littéraires. Par contre 19% favorisent l'exploitation du

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

support littéraire, et 13% étant pour l'exploitation du support non littéraire avec leurs apprenants.

8.2.4 Compétences pédagogiques requises pour l'enseignement du texte littéraire

Question 4 : *Enseigner un texte littéraire exige-t-il un savoir en littérature ?*

Cette question a pour but de vérifier l'hypothèse considérant que l'enseignement des textes littéraires exigerait des compétences pédagogique et littéraire. Comme la didactique du texte littéraire le stipule, l'enseignement d'un genre littéraire exige de la part de l'enseignant deux compétences à la fois : une compétence linguistique et une compétence littéraire. D'aucuns ne sauraient nier que l'enseignement du texte littéraire invoque plusieurs exigences pédagogiques : une exigence linguistique consistant en la bonne maîtrise du vocabulaire littéraire, et la maîtrise des tournures linguistiques qui sont d'ordre esthétique ; et une exigence littéraire consistant à discerner les genres et les formes d'écriture comme la capacité de situer un texte dans le courant ou le mouvement auquel appartient celui-ci, ou nuancer un style d'un autre. Ceci invite l'enseignant à incorporer dans sa mission toute une panoplie linguistique et littéraire, sans laquelle il ne pourrait réaliser ses objectifs. Pour cela, cette question a été posée afin de mesurer les attitudes de ces enseignants s'ils ont vraiment besoin de ces compétences ou non dans l'enseignement du texte littéraire. À ce propos, Anne Godard (2015 : 270) soutient : « *il nous semble donc important, à côté d'action spécifique en faveur d'une reconnaissance du plurilinguisme des élèves ou d'une éducation précoce aux langues (Chiss, 2008), de former les enseignants au plurilinguisme à travers l'expérience littéraire* ». De ce fait, nous saisissons clairement le rôle de la formation des enseignants en littérature. Après avoir collecté les données, nous avons obtenu les résultats suivants :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

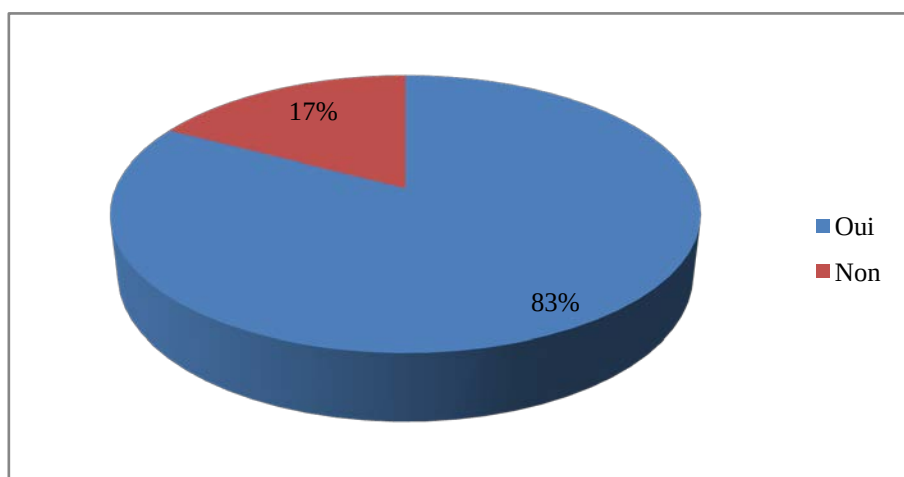


Figure 5 : Exigence d'un savoir en littérature pour l'enseignement d'un texte littéraire

83% des enseignants proclament que le savoir en littérature est important dans l'enseignement du texte littéraire aux apprenants de FLE, et seulement 17% voyant le contraire. Pour la majorité, enseigner un texte littéraire exige une compétence en matière de savoir en littérature, ce qui confirme notre hypothèse. Par contre, une minorité n'en voit pas une nécessité.

8.2.5 Incitation des apprenants à la lecture

Question 5 : *Incitez-vous vos apprenants à la lecture (des histoires) ?*

Comme la question l'indique, ici nous voulons savoir si les enseignants incitent leurs apprenants à la lecture des histoires, sachant que cette dernière est très importante pour la motivation de l'apprenant vis-à-vis de son processus d'apprentissage du FLE, à savoir que les apprenants de la 2^{ème} année moyenne ont affaire au récit de fiction. Les résultats se présentent comme suit :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

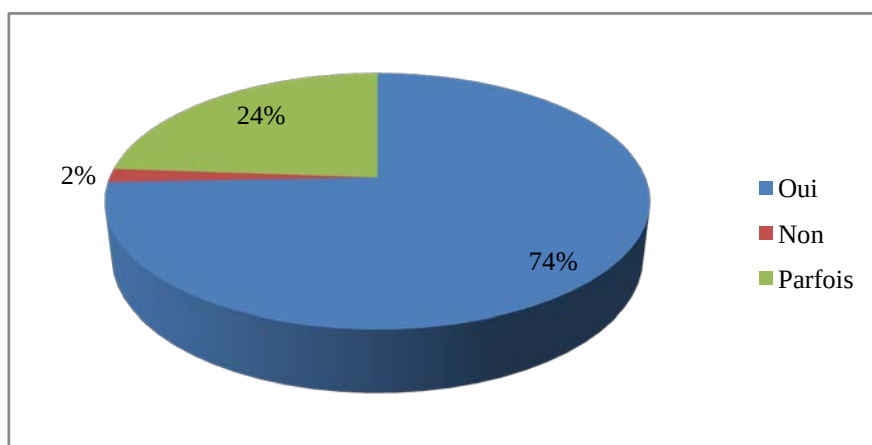


Figure 6 : Incitation des apprenants à la lecture (des histoires)

74% des enseignants affirment qu'ils incitent leurs apprenants à lire des histoires, 24% déclarent qu'ils le font occasionnellement (parfois), et une faible proportion de 2% témoignant qu'ils ne le font pas (non).

8.2.6 Intérêts du texte littéraire en enseignement/apprentissage du FLE

Question 6 : *Est-ce que les textes littéraires sont importants dans l'enseignement/apprentissage de la langue française ?*

Cette question a été posée pour mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'importance du document littéraire dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, sachant que le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne introduit des textes littéraires : de son début jusqu'à sa fin. Et, voici les résultats obtenus :

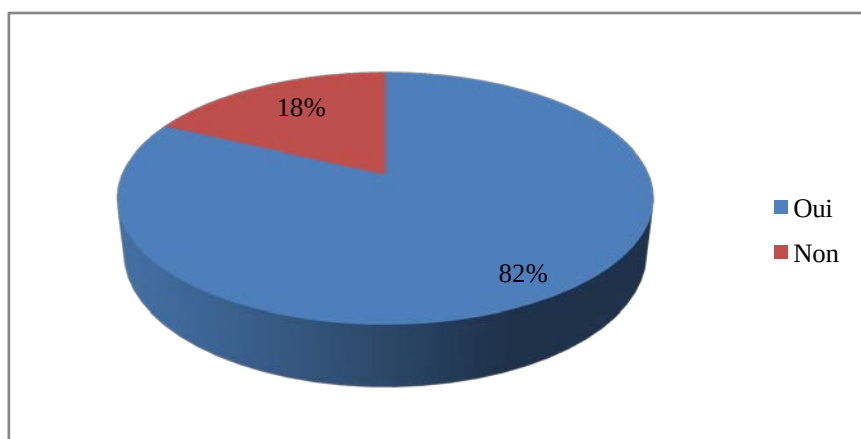


Figure 7 : Importance du texte littéraire en enseignement/apprentissage du FLE

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Un pourcentage de 82% des enseignants témoignant une importance du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. Et, 18% de cette population n'en trouve pas une importance. Selon la majorité, le document littéraire joue un rôle déterminant dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

8.2.6.1 Implication des apprenants

Question 7 : *Le caractère fictif et imaginaire du texte littéraire implique-t-il mieux vos apprenants dans leur processus d'apprentissage ?*

À ce niveau, nous avons voulu savoir si le caractère fictif et imaginaire du récit fictif implique les apprenants dans leur processus d'apprentissage, puisque les concepteurs du manuel scolaire mentionnent que ces textes littéraires tentent d'être en phase avec le centre d'intérêt des apprenants en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire et le fantastique (Madagh & Bouzelboudjen, 2016 : 2). En d'autres termes, est-ce que les éléments fictionnels du texte littéraire intéressent l'apprenant et le mettent dans son centre d'intérêt ?

Par ailleurs, à travers cette question, nous voulons vérifier l'hypothèse admettant que le caractère fictionnel du texte littéraire aurait un impact positif dans l'enseignement/apprentissage du texte littéraire en impliquant les apprenants dans leurs processus d'apprentissage du FLE, puisque « *les fictions ont leur secret, contrairement à tant d'écrits qui n'en ont pas* » (Ghellal, 2009 : 155), sachant que le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne présente des textes littéraires du genre fictif : conte, légende et fable. Ces derniers constituent des documents, par excellence, fictionnels. Voici donc les résultats obtenus :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

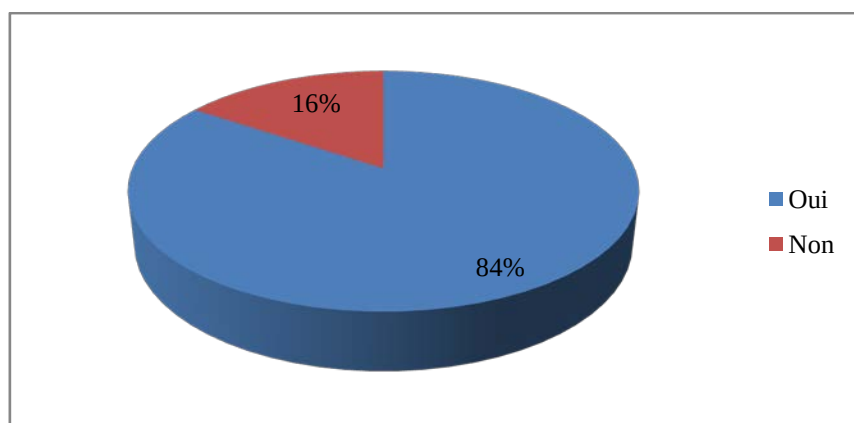


Figure 8 : Implication des apprenants par le caractère fictif et imaginaire du texte littéraire

84% des enseignants proclament que le caractère fictif et imaginaire du texte littéraire implique les apprenants dans leur processus d'apprentissage, et seulement 16% qui expriment le contraire. Une quasi-totalité révèle une importance du caractère fictif et imaginaire du document littéraire, en ce qu'il implique l'apprenant dans son processus d'apprentissage de la langue française. En somme, ces attitudes confirment notre hypothèse : le caractère fictif a plus d'impact dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

8.2.6.2 Développement de la faculté d'imagination

Question 8 : *Est-ce que le récit fictif aide vos apprenants à développer leur imagination ?*

Cette question semble être une suite logique de celle qui la précède dans la mesure qu'elle s'évertue à mesurer l'impact du récit fictif dans le développement de la capacité d'imagination de l'élève, puisque nous avons constaté que l'avant-propos du manuel scolaire de la 2^{ème} génération cherche à travers des récits fictionnels (le conte, la légende et la fable) de développer l'imagination des apprenants en leur s'adressant ainsi : « *ces récits t'aideront à développer ton imagination et te donneront envie de lire en classe et ailleurs* » (Taguemout & Cerbah, 2018 : 3). De même, nous essayons de vérifier l'hypothèse proposant le récit fictif comme support aidant l'apprenant à développer son imagination. C'est pour cette raison-là, que nous voulons savoir auprès des enseignants si vraiment ces récits de fiction aident l'apprenant à développer son imagination. Voici donc les attitudes des enseignants en pourcentages :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

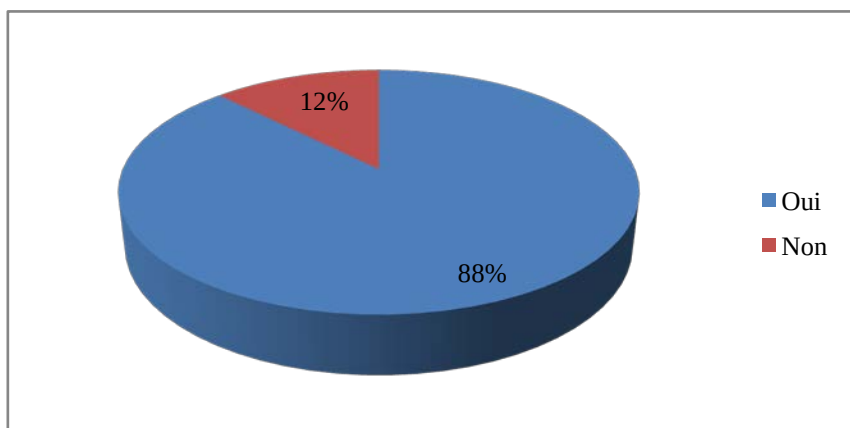


Figure 9 : Développement de la capacité d'imagination par le caractère fictif du texte littéraire

88% des enquêtés ont mentionné que le récit de fiction aide l'apprenant à développer son imagination, contrairement à 12% voyant le contraire. Ceci confirme la question numéro 7 où la majorité des enseignants (84%) ont exprimé que le caractère fictif et imaginaire du récit de fiction implique les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Ce qui veut dire simultanément que le récit de fiction implique l'apprenant dans son processus d'apprentissage et développe sa capacité d'imagination, c'est ce qui confirme notre hypothèse.

8.2.6.3 Motivation des apprenants

Question 9 : *Est-ce que vos élèves en 2^{ème} année moyenne sont motivés par le récit de fiction ?*

Cette question veut vérifier l'hypothèse affirmant que « les apprenants seraient motivés par le récit de fiction », sachant que le manuel scolaire opte pour trois genres fictifs, à savoir le conte, la légende et la fable.

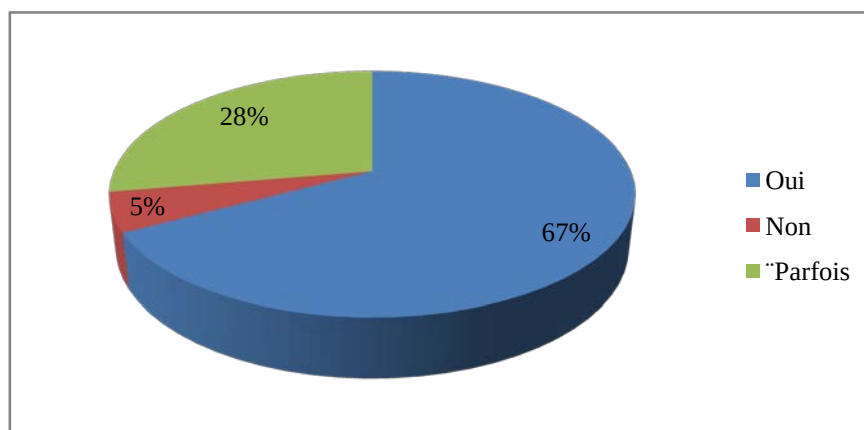


Figure 10 : Motivation des apprenants par le récit de fiction

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

67% de la population affirme que les apprenants sont motivés par le récit de fiction, 28% disent qu'ils sont parfois motivés, et seulement 5% qui ne voient aucune motivation des apprenants par le récit fictif. En bref, la majorité de l'échantillon voit que le récit de fiction motive l'apprenant, c'est ce qui peut confirmer notre hypothèse de recherche.

8.2.6.4 Genres préférés par l'apprenant

Question 10 : *Quel genre les intéresse le plus ?*

Ici, il est question de chercher quel est le genre fictif qui intéresse le plus l'apprenant, tout en rappelant que le manuel scolaire de la deuxième génération présente dans le premier projet le conte, dans le second la fable, et dans le troisième la légende, genres faisant partie de la littérature enfantine. Nous présentons comme suit les résultats :

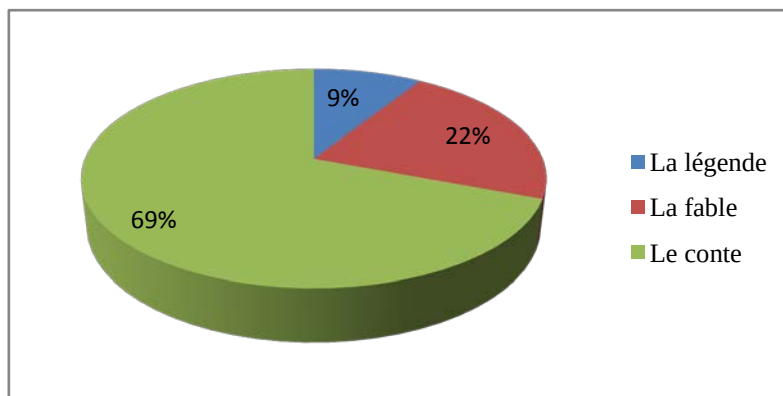


Figure 11 : Les genres de textes intéressant l'apprenant

69% des enquêtés trouvent que le conte attire plus l'apprenant. 22% des enseignants sont pour la fable, et seulement un taux de 9% étant pour la légende. Cette question a été posée même dans notre travail de master, et nous constatons que les pourcentages sont relativement les mêmes. Autrement dit, les élèves ont plus accès au conte et à la fable, que la légende qui leur paraît un peu compliquée.

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

8.2.6.5 Les compétences : linguistique et (inter) culturelle

Question 11 : *L'exploitation des textes littéraire permet à l'apprenant d'acquérir des compétences :*

-linguistique ;

-culturelle et interculturelle ;

-Autre (s).

Nous tentons de comprendre à partir de cette question les attitudes des enseignants quant aux différentes compétences réalisées en enseignant un texte littéraire à un apprenant de FLE, sachant que le récit de fiction constitue un support pédagogique incontournable pour l'installation ou le développement de plusieurs compétences :

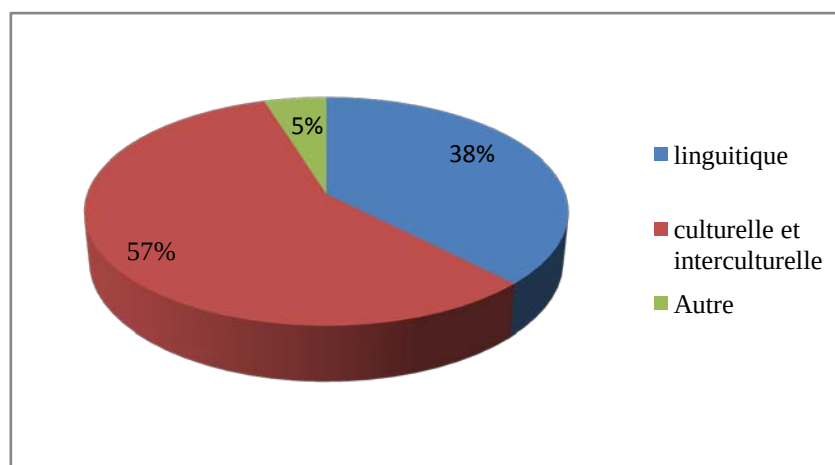


Figure 12 : Les compétences du texte littéraire

57% de l'échantillon juge une importance vis-à-vis du texte littéraire pour l'installation de la compétence (inter)culturelle. Un pourcentage de 38% trouve que le document littéraire aide au développement de la compétence linguistique, et seulement, une proportion de 5% qui ajoute d'autres compétences : littéraire, instructive, morale, formative. Toutefois, 10 enseignants citent les trois compétences à la fois (linguistique, culturelle et interculturelle).

Plus de la moitié a visé la compétence (inter)culturelle, ce qui démontre qu'ils en ont déjà conscience puisque la formation des apprenants sur le plan interculturel est une finalité stipulée par l'institution pédagogique :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

En ce qui concerne la 2ème et la 3ème année moyenne, les concepteurs des programmes officiels ont choisi le texte narratif comme compétence discursive. Étant donné que c'est le récit de fiction qui occupe le devant de la scène en 2ème année moyenne, et compte tenu des genres narratifs proposés à travers les projets didactiques (*le conte, la fable et la légende*), l'élève aura à découvrir plusieurs textes (oral, lecture, activité de langue et atelier d'écriture) ceci pour répondre aux finalités des programmes officiels qui font de la culture universelle « *un pas considérable dans l'accomplissement de soi* ». Le conte, la fable et certaines légendes qui ne sont autres que « la sagesse du terroir » offrent des histoires aux ressemblances frappantes pourtant émanant de pays se situant aux antipodes les uns des autres. On ne peut donc faire l'économie de « *l'interculturel* », élément essentiel par le biais duquel nous percevons autrement le monde qui nous entoure et qui engage tout un travail de comparaison (Madagh & Bouzelboudjen, 2011 : 3-4).

En somme, la plupart des enseignants ont conscience de l'élément (inter)culturel et le considèrent comme essentiel dans l'enseignement/apprentissage du genre narratif (conte, légende et fable). Tout comme d'autres, qui trouvent que le texte littéraire permet à l'apprenant d'acquérir une compétence linguistique, chose qui va en parallèle avec l'esprit de notre analyse, en confirmant l'hypothèse admettant que « le document littéraire aide l'apprenant à acquérir plusieurs compétences ».

8.2.7 La place du texte littéraire dans la progression didactique

Question 12 : *Selon certains didacticiens, l'enseignement/apprentissage du texte littéraire doit commencer au début de l'apprentissage en respectant une progression méthodologique, pour installer une compétence littéraire chez l'élève. Etes-vous d'accord ?*

À travers cette question, nous voulons savoir si les enseignants partagent unanimement cet avis des didacticiens, proclamant que les textes littéraires doivent être exploités en classe de FLE, progressivement, et dès le bas âge des apprenants, pour installer chez eux une compétence littéraire, leur servant à lire, à comprendre et à rédiger quand il en est question, en mettant en œuvre les caractéristiques essentielles au genre narratif. Les résultats se présentent comme suit :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

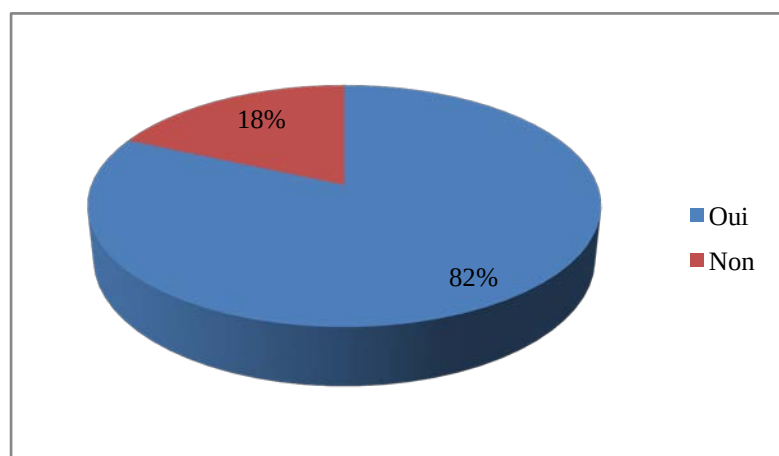


Figure 13 : Introduction du texte littéraire au début de l'apprentissage

Les pourcentages ont révélé que 82% de la population partage unanimement l'avis de certains didacticiens, préconisant l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE dès le début de l'apprentissage, ceci afin d'installer chez l'apprenant des compétences en littérature, notamment en lecture et en écriture. Par contre, seulement 18% des enseignants ne partageant pas le même avis des didacticiens.

Cette analyse nous confirme que la majorité des enseignants enquêtés sont pour l'enseignement du texte littéraire aux apprenants, dès le début de l'apprentissage du FLE, tout en respectant une progression méthodologique : choix de textes simples et faciles à comprendre. Quant aux autres voyant le contraire, ils pourraient avoir d'autres tendances de choix de textes non littéraires. Seulement, il est important de signaler que la compétence de lecture et d'écriture littéraire doit être installée *a priori* dès le bas âge, afin que son développement soit facile par la suite.

8.2.8 Difficultés rencontrées en apprentissage du texte littéraire

Question 13 : *En votre qualité d'enseignant (e), vos élèves rencontrent-ils des difficultés de l'apprentissage de la langue française par le récit de fiction ?*

Comme l'éclaire bien la question, nous voulons ici savoir si les apprenants rencontrent des difficultés dans leur processus d'apprentissage du FLE par le récit de fiction. Et voilà donc les résultats obtenus :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

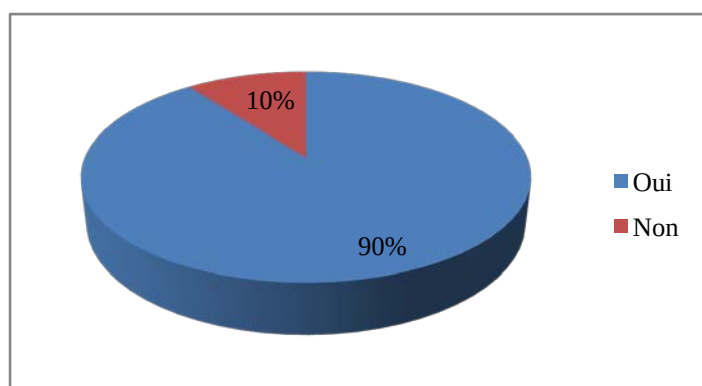


Figure 14 : Les enseignants témoignant une difficulté de leurs apprenants

La majorité des enseignants, soit un pourcentage de 90%, affirment que leurs apprenants éprouvent des difficultés lors de l'apprentissage de la langue française par le récit de fiction. Et seulement, 10% des enseignants affirmant que leurs élèves ne rencontrent aucune difficulté.

8.2.8.1 Nature des difficultés compéncielles

- Si Oui, ces difficultés sont en rapport avec quelle compétence ?

Cette question tente de préciser la nature de ces difficultés, c'est-à-dire montrer ces difficultés par rapport aux quatre compétences. D'autant plus que nous voulons savoir la compétence ou les compétences au niveau desquelles s'accroissent ces difficultés. À ce niveau, les résultats seront présentés en fonction du nombre des enseignants - et les pourcentages que chacun représente - témoignant des difficultés de leurs apprenants, avec bien entendu, la compétence en question :

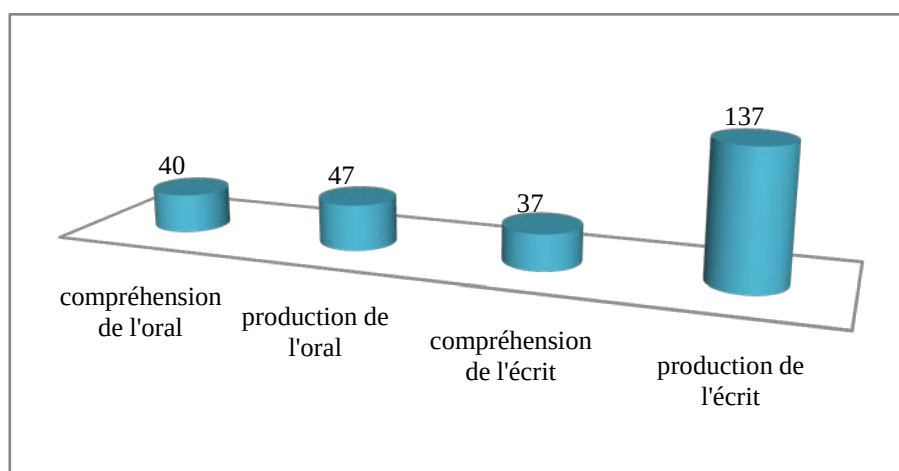


Figure 15 : Nature des difficultés de leurs apprenants

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

137 enseignants, soit un pourcentage de 53% de la population ayant affirmé des difficultés éprouvées par leurs apprenants, estiment que leurs apprenants éprouvent des difficultés au niveau de la compétence de la production écrite. Ainsi, 47 enseignants, soit 18%, d'entre-eux affirment qu'ils ont des difficultés au niveau de la production de l'oral. De même, 40 enquêtés (soit 15%) jugent que leurs élèves trouvent des difficultés en compréhension de l'oral ; et enfin 37 enseignants (soit 14%) qui affirment qu'ils ont des difficultés au niveau de la compréhension de l'écrit. En somme, les difficultés en production de l'écrit persistent le plus chez les apprenants, c'est ce que nous verrons encore une autre fois dans la question numéro 16.

8.2.8.2 Le choc linguistico-culturel

Question 14 : *Est-ce que le manuel scolaire de la 2^{ème} A.M. (2^{ème} génération) provoque chez vos apprenants un choc linguistique et culturel ?*

Cette question tente d'évaluer la compatibilité de la composante linguistique et culturelle dans le manuel scolaire de la deuxième année moyenne (2^{ème} génération) par rapport au niveau de l'apprenant, ainsi que son impact sur celui-ci en situation d'apprentissage de la langue française par le récit de fiction. Au fait, nous voulons comprendre si ces deux composantes provoquent ou non un choc linguistique et culturel sur l'apprenant, à savoir que le manuel de français est destiné à des apprenants non natifs de la langue française, d'autant plus que cette langue étrangère se caractérise par trois types de xénité : linguistique, culturelle et géographique. Les critères de l'enseignement/apprentissage du FLE doivent être pris en considération dans le choix de supports didactiques, puisque la complexité linguistico-culturelle pourrait constituer un obstacle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet Anita Carlotti (2011 : 13) affirme que : « *la réalisation d'un manuel est une activité complexe dans la mesure où il prend place à la fois dans un niveau d'enseignement et dans une progression à l'intérieur de ce niveau* ». Par conséquent, les modalités d'enseignement d'un contenu disciplinaire (français langue étrangère) doivent prendre en considération la nature et la complexité des signes linguistiques et celle des éléments (inter)culturelles afin d'assurer un processus réussi de l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour cela, nous voulons interroger les enseignants si ces deux composantes sont respectées dans le choix des supports littéraires du manuel scolaire de la 2^{ème} génération :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

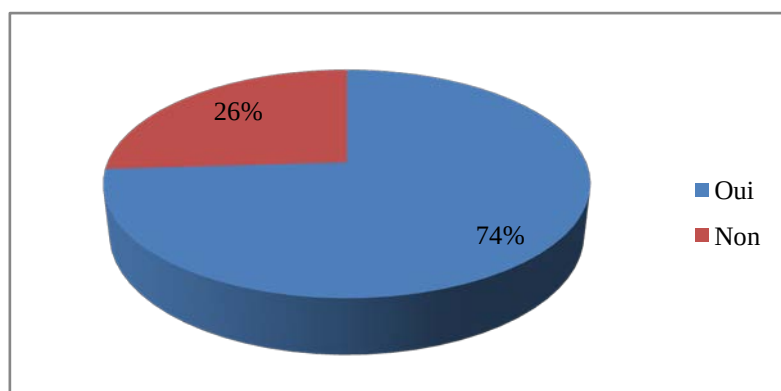


Figure 16 : Le choc d'apprentissage du FLE

74% de l'échantillon affirme que les supports littéraires choisis par le manuel scolaire de la 2^{ème} génération provoquent un choc en apprentissage du FLE chez les apprenants de la 2^{ème} année moyenne, contrairement à 26% de la population trouvant que les supports du manuel sont adéquats par rapport au niveau des apprenants, en ce qui concerne les deux composantes : linguistique et culturelle.

8.2.8.2.1 Nature du choc rencontré

- Si oui, précisez !

Cette question tente de préciser la nature du choc d'apprentissage (culturel, linguistique ou les deux chocs à la fois) rencontré par l'apprenant de FLE. Autrement dit, est-ce qu'il s'agit du choc linguistique, culturel ou des deux à la fois ?

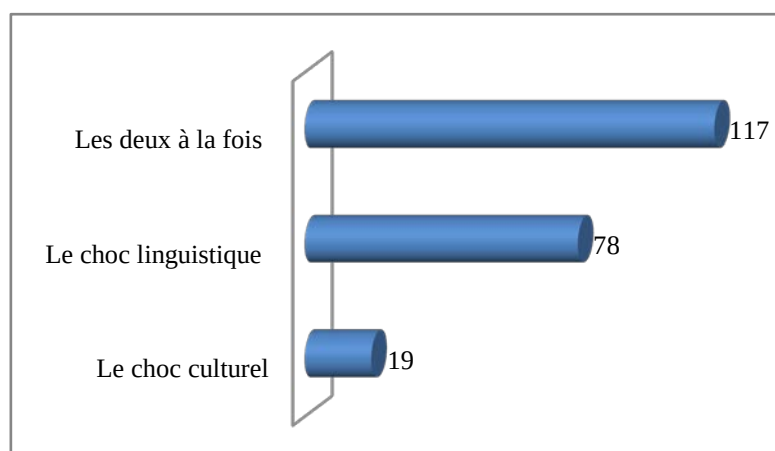


Figure 17 : Nature du choc d'apprentissage

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

117 enseignants, soit un pourcentage de 55%, ont avancé que les supports littéraires introduits dans le manuel scolaire de la 2^{ème} génération, provoquent deux chocs à la fois, à savoir un choc linguistique et culturel. 74 enquêtés, soit un taux de 26%, précisent que leurs apprenants rencontrent un choc de nature linguistique en situation d'apprentissage du récit de fiction. Et enfin, seulement 19 enseignants, représentés par 9%, ont révélé que l'aspect culturel des documents littéraires choque l'apprenant lors de son processus d'apprentissage.

Ce qui est à retenir de cette analyse, une grande proportion des enseignants enquêtés se plaignent du caractère linguistique et culturel complexe des textes introduits dans le manuel scolaire de la 2^{ème} génération. Certes, il y a une certaine complexité du contenu à enseigner, mais il n'en demeure pas moins que les supports littéraires de ce nouveau manuel sont moins complexes par rapport à ceux de la 1^{ère} génération*. Il est d'autant plus naturel que le caractère de xénité** est inhérent quand le français est enseigné à des apprenants non natifs de la langue, en acquérant la plupart des cas un statut de français langue étrangère. C'est pour cela que la majorité révèle ce phénomène d'étrangeté linguistico-culturelle.

8.2.8.3 Difficultés dans les jeux de rôle

Question 15 : *Vos élèves arrivent-ils à jouer les rôles dans une saynète ?*

Le manuel scolaire de la 2^{ème} génération octroie une place importante aux jeux de rôles, notamment dans le 1^{er} projet pédagogique où il sera question de *jouer et dire une fable*. Nous voulons alors savoir si les apprenants arrivent à jouer les rôles dans une saynète. Il s'agit de la plupart des cas de demander aux élèves de théâtraliser une scène véhiculée dans un conte ou une fable, c'est ce qu'on appelle souvent la dramatisation d'une scène fictive. Voici les résultats obtenus :

*Voir question n° 17.

**Ce terme est employé en didactique, il signifie « étrangeté ».

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

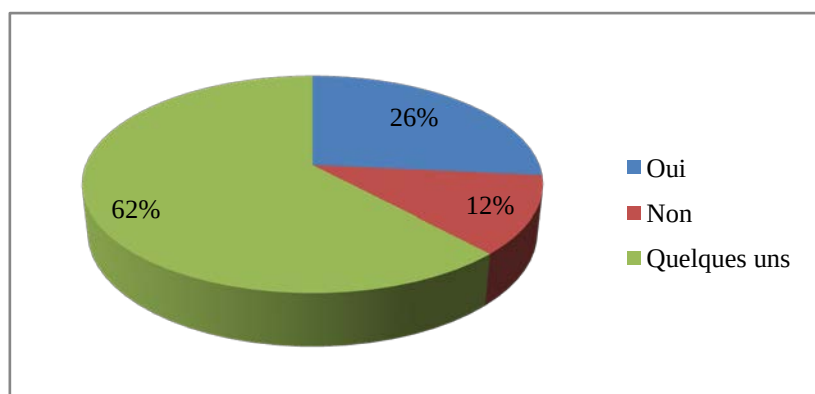


Figure 18 : Capacité à jouer les rôles dans une saynète

62% de l'échantillon disant que quelques apprenants uniquement arrivent à jouer les rôles dans une saynète. 26% des enseignants affirment positivement que leurs élèves jouent les rôles, et seulement 12% de la population évoquant que les élèves ne jouent pas les rôles dans une saynète.

La dramatisation d'une scène fictive exige de l'apprenant une prise de conscience du sens du texte littéraire (conte, fable ou légende) ; et la compréhension du sens de celui-ci invoque une maîtrise du lexique ou du vocabulaire du document littéraire, ceci pour comprendre la scène fictive et la dramatiser en la rendant plus vivante. En effet, dans la deuxième partie de la question n° 13, 37 enseignants avancent que leurs élèves ne parviennent pas à comprendre un texte ; et 40 de ceux-ci ont affirmé que leurs apprenants n'ont pas la compétence de compréhension de l'oral. Or, jouer un conte ou une fable demande une appréhension globale des éléments fictifs (personnages, lieux, attitudes, paroles, etc.), et ceci ne peut se réaliser si les apprenants n'aboutissent pas à la maîtrise de la compétence de la compréhension (orale/écrite), c'est la raison pour laquelle seulement quelques apprenants arrivent à animer un conte ou une fable.

8.2.8.4 Production orale

- *Comment est la qualité de leur expression orale ?*

Cette question tente d'éclairer celle qui la précède, dans la mesure où les jeux de rôles se composent de répliques, dites oralement par les apprenants. Elle cherche également à donner plus de sens en vérifiant la deuxième partie de la question n° 13 portant sur les difficultés rencontrées par les apprenants en situation d'apprentissage du FLE par le récit de fiction,

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

puisque nous voulons parvenir à une analyse plus adéquate en posant des questions émanant d'une même problématique. Les résultats se présentent comme suit :

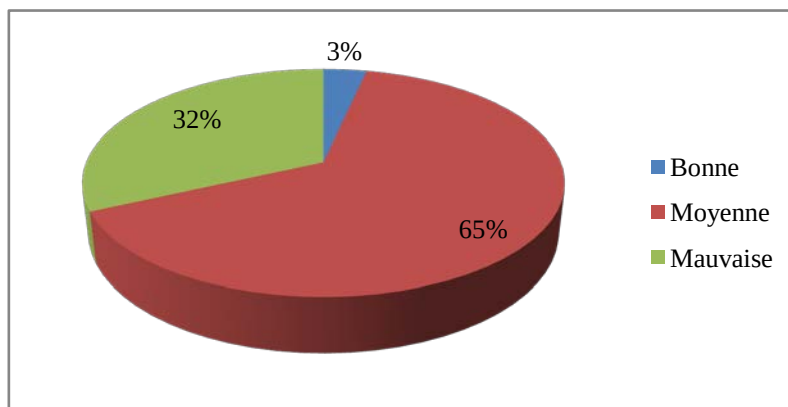


Figure 19 : La compétence à l'oral

65% des enseignants affirment que la qualité de l'expression orale de leurs apprenants est moyenne ; 32% de la population la trouve mauvaise ; et seulement 3% jugeant qu'elle est d'une bonne qualité.

Ce résultat confirme de plus en plus la question n° 13, où 47 enseignants ont affirmé que leurs apprenants rencontrent beaucoup de difficultés en production orale. De même 40 d'entre-eux proclament que leurs apprenants n'aboutissent pas à la compréhension de l'oral, car on ne produit que s'il l'on comprend ce qu'on lit et ce qu'on entend. Voici donc, les difficultés qui inhibent les apprenants quant à une bonne qualité de production orale en situation de dramatisation de scènes fictives.

8.2.8.5 La production écrite

Question 16 : *À la fin du projet pédagogique, vos élèves arrivent-ils à écrire un texte ?*

Nous voulons savoir à travers cette question, si les apprenants arrivent à rédiger un texte à la fin du projet pédagogique, parce que chaque projet consacre une batterie d'exercices portant sur des points de langue essentiels pour la rédaction d'un récit fictif. D'autant plus que l'écrit ne se dissocie pas de l'oral, deux éléments constitutifs en didactique du FLE.

Le contenu des apprentissages du manuel scolaire de la 2^{ème} génération, assigne une place importante à l'enseignement de plusieurs points de langue étant au service de la situation de production de l'écrit. Ainsi, on y trouve plusieurs séquences didactiques mettant à la disposition de l'enseignant tous les éléments linguistiques permettant à l'apprenant de

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

produire à l'écrit une partie du récit fictif, en imaginant une situation initiale, une situation événementielle, ou finale d'un conte par exemple : formules d'ouverture, formules de clôture, élément perturbateur, vocabulaire du merveilleux, l'imparfait de l'indicatif, les adjectifs qualificatifs, les valeurs des temps verbaux, etc. Nous voulons donc comprendre si ces éléments linguistiques aident l'apprenant à produire un texte :

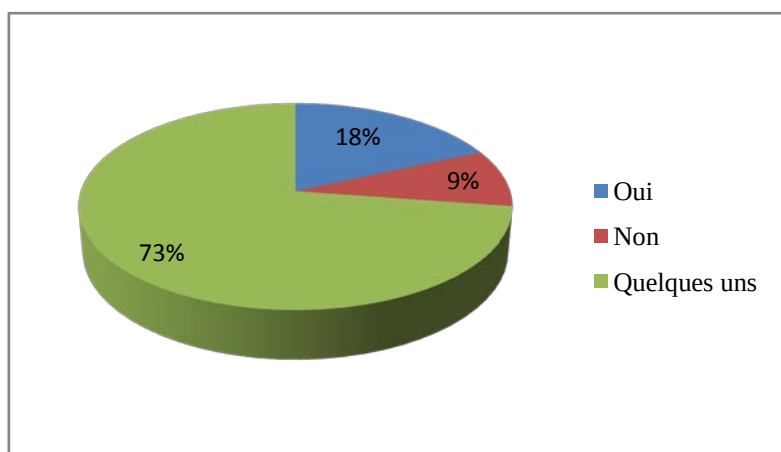


Figure 20 : La compétence à l'écrit

Les résultats démontrent que 73% des enseignants affirment que les apprenants ne parviennent pas tous à rédiger un texte. Il ne s'agit bien entendu que de quelques uns. Or, 18% d'entre-eux répondent positivement par « oui », et seulement 9% du reste témoignant une incapacité à rédiger un texte.

Ceci confirme explicitement la question n° 13, où la majorité des enseignants, estimés à 117 enquêtés, ont évoqué une difficulté au niveau de la production écrite de leurs élèves. Par conséquent, ils attestent que les apprenants ont toujours des difficultés en production de l'écrit. En bref, ce constat ne signifie pas que la majorité ne parvient pas à rédiger, mais plutôt il s'agit de quelques uns, d'où une légère amélioration de la nature du contenu de ce manuel, c'est ce que nous verrons à travers les questions ci-dessous.

8.2.9 Les apports du manuel scolaire de la 2^{ème} génération

Question 17 : *Quel est le changement apporté par le manuel scolaire de la 2^{ème} génération (2^{ème} A.M.) par rapport à celui de la première génération ?*

Nous avons posé cette question afin de déceler les avis des enseignants du cycle moyen à l'égard du changement ayant été apporté au le manuel scolaire de la 2^{ème} génération, sachant que celui de la 1^{ère} génération dont les textes littéraires choisis étaient longs et

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

compliqués. Le nouveau livre scolaire de la 2^{ème} année procède à une adaptation de supports, ainsi qu'à la réduction de quelques séquences d'apprentissage. Prenons alors tels quels les avis les plus convergents de quelques enseignants enquêtés, à propos de celui-ci, pour entretenir une analyse qualitative des questions :

« Les textes de la 1^{ère} génération étaient plus difficiles ; ceux de la 2^{ème} sont en quelques sortes abordables vu qu'ils relèvent du socioculturel algérien, tel que : Loundja bent soltane. » ;

«-On a diminué le nombre de séquences, et par conséquent le volume horaire :

PROJET I : 3 séquences au lieu de 4

PROJET II /III : 2 séquences au lieu de 3

- Le manuel est devenu plus motivant grâce aux illustrations ajoutées. »

- les supports qui étaient un peu difficiles ont été remplacés par d'autres plus faciles et à la portée de tout le monde. Pour conclure, on peut dire que le nouveau manuel de la 2^{ème} génération est plus léger et motivant par rapport au premier. » ;

« Le livre est moins volumineux que l'ancien programme. » ;

« Changement au niveau des textes ; ils sont courts et faciles à comprendre.» ;

« Le livre de la 2^{ème} génération contient des exercices plus simples que l'ancien manuel.» ;

« La différence est dans la réalisation du projet. Avant, c'était écrire une histoire et maintenant c'est jouer un conte ou une fable ».

Nous avons constaté que la majorité des enseignants ont révélé un changement remarquable à travers le manuel scolaire de la 2^{ème} génération. En effet, ils énoncent que les supports sont devenus plus courts et simples à comprendre, contrairement à ceux de la 1^{ère} génération dont les textes étaient très longs et plus difficiles à comprendre. Aussi, le livre scolaire de la 2^{ème} génération, a-t-il plus allégé par rapport à celui de la 1^{ère} génération, dans la mesure où quelques séquences d'apprentissage ont été supprimées.

Par ailleurs, le nouveau manuel de français opte pour un choix de textes littéraires en rapport avec le contexte socioculturel de l'apprenant, plusieurs textes émanent de cultures algériennes, contrairement à l'ancien manuel qui donnait un intérêt particulier à des cultures occidentales en omettant presque la caractéristique socioculturelle de l'apprenant algérien.

L'ancien manuel avait porté plus d'intérêt à l'écrit, ce qui avait posé problème aux apprenants vis-à-vis de la compréhension et la production de l'oral. Contrairement à celui-ci,

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

dont les projets pédagogiques prônent surtout les jeux de rôles (jouer un conte/jouer une fable), et la transformation d'une fable par exemple en une bande dessinée. Les activités du manuel scolaire de la 2^{ème} génération confèrent à l'oral une place importante, en ce que tout projet invite l'apprenant à réaliser des saynètes en jouant les rôles des personnages inclus dans les textes littéraires étudiés, ce qui confère à ses activités le caractère ludique. Ceci permet aux élèves de s'évader des pratiques d'écriture en évitant l'excès des exercices métalinguistiques, et en permettant à l'apprenant de se situer dans son centre d'intérêt en étant motivé. À l'occasion, trois enseignants nous ont révélé :

« Il leur offre une évasion. » ;

« Il permet à l'apprenant d'être actif dans son processus d'apprentissage à travers les activités proposées qui sont souvent une source de motivation (les couleurs, les images des animaux, les bandes dessinées, ..). En plus des thèmes (les histoires imaginaires, les contes algériens ...) » ;

« Les stratégies d'apprentissage ont changé. L'apprenant s'approprie le savoir, la fiction c'est son univers ».

Ce manuel octroie une place importante à la fiction, en vue de développer l'imagination de l'apprenant. De surcroît, les aspects forme/contenu motivent l'apprenant et l'invitent à un apprentissage motivant.

8.2.9.1 Le statut du récit de fiction par rapport aux autres manuels scolaires

Question 18 : *Quel est le statut du récit de fiction du manuel scolaire de la 2^{ème} génération (2^{ème} A.M.) par rapport aux autres niveaux (1^{ère}, 3^{ème} et 4^{ème} A.M.) ?*

Cette question tente de comprendre le statut (la place) du récit de fiction par rapport aux autres niveaux du cycle moyen, et cherche même à dégager les représentations des enseignants quant au genre des textes introduits dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne. En effet, la majorité nous a révélé les avis suivants :

« Les supports de la deuxième génération parlent de la fiction, des textes imaginaires. » ;

« Dans les autres niveaux, il n'y pas de récit de fiction (à part peut-être en 4^{ème} A.M où on trouve des textes narratifs à visée argumentative). » ;

« Pratiquement, tous les supports qu'il y a dans ce manuel sont tirés du fictif. » ;

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

« Au moyen, il y a trois paliers : 1^{ère} année, texte explicatif et prescriptif ; 2^{ème} et 3^{ème} année, le texte narratif, fictif pour la 2^{ème} année ; et réel pour la 3^{ème} année ; et pour la 4^{ème} année, c'est le texte argumentatif ».

La majorité des enseignants sont conscients qu'ils ont affaire à des textes du genre fictif en classe de 2^{ème} A.M, quelques enseignants ont même situé le genre des textes proposés dans ce manuel par rapport aux types de textes proposés dans les autres niveaux. Un enseignant nous a précisé que le cycle moyen se compose de trois paliers d'enseignement : le premier propose des textes explicatifs et prescriptifs. Dans le second (2^{ème} et 3^{ème} A.M.) présente des textes narratifs (le récit de fiction en 2^{ème} A.M. ; et le récit réel en 3^{ème} A.M.). Et enfin, le troisième, il fournit des textes argumentatifs.

8.2.9.2 La réalisation des objectifs pédagogiques

Question 19 : *Est-ce que ce manuel (2^{ème} A.M.) vous a permis d'atteindre vos objectifs par rapport à celui de la première génération ?*

Toujours dans le même sens de questionnement concernant les nouveaux apports pédagogiques du manuel scolaire de la 2^{ème} génération, cette question tente de savoir si celui-ci a permis aux enseignants de mieux réaliser leurs objectifs que celui de la 1^{ère} génération :

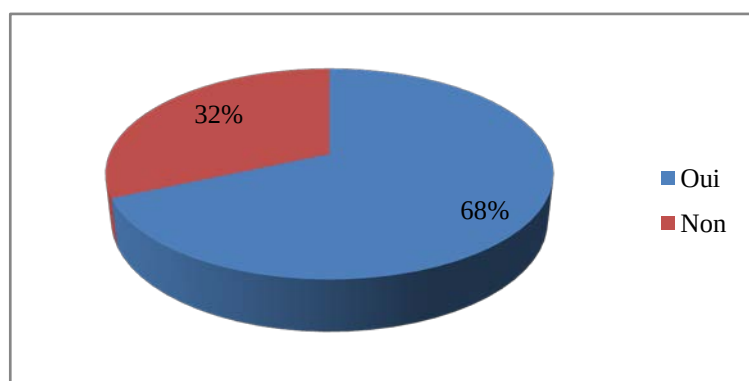


Figure 21 : La réalisation des objectifs par le manuel scolaire de la 2^{ème} génération

68% des enseignants précisent que le manuel scolaire de la deuxième génération leur a permis de mieux réaliser leurs objectifs, contrairement à 32% d'entre-eux voyant le contraire. À ce niveau, nous remarquons que la majorité a affirmé une bonne réalisation des objectifs pédagogiques. Ceci peut s'expliquer à travers la question n° 17, où la majorité des enquêtés

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

ont révélé un renouveau pédagogique de la 2^{ème} génération du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, notamment la facilité et la courtoisie des textes fictifs, ainsi que le critère socioculturel algérien présent à travers ceux-ci.

8.2.10 Propositions pédagogiques des enseignants

Question 20 : *En votre qualité d'enseignant(e), si vous avez été appelé(e) par le Ministère de l'Éducation Nationale pour la conception d'un plan curriculaire pour le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, quels critères proposeriez-vous lors de son élaboration ?*

Cette question a tendance de recenser les critères proposés par les enseignants du cycle moyen, dans l'élaboration d'un plan de formation pour les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Nous voulons savoir les besoins dont les apprenants de ce niveau nécessitent réellement, en vue de répondre à leurs attentes en fonction de propositions d'enseignants. Après avoir traité les données, voici donc les critères proposés en fonction du nombre d'enseignants :

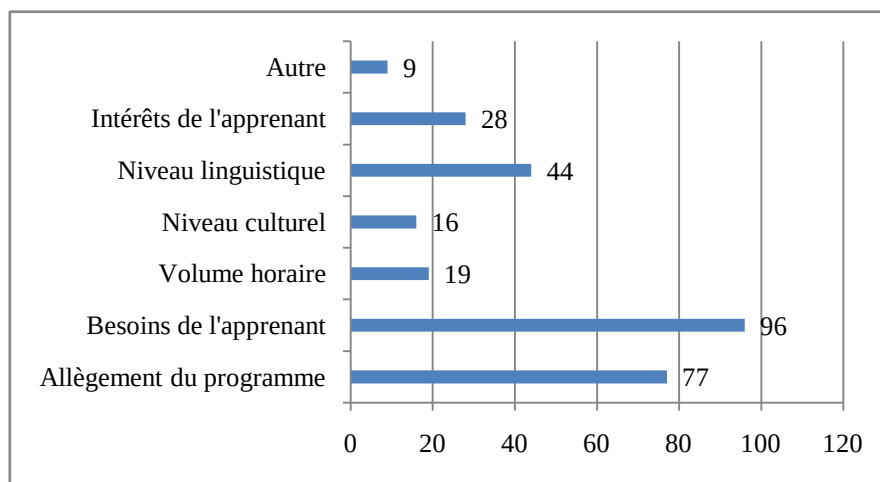


Figure 22 : Les critères proposés lors de l'élaboration du manuel de FLE

Nous rappelons que le nombre total de nos enquêtés a été de 289. À cet effet, 96 des enseignants optent pour le critère « besoins de l'apprenant » ; 77 enseignants choisissent celui de l'allègement du programme ; 44 enquêtés sont pour le critère du « niveau linguistique » ; 28 personnes sont pour celui de « l'intérêt de l'apprenant » ; 19 enseignants choisissent le critère du « volume horaire » ; 16 d'entre-eux préfèrent celui du « niveau culturel ». Et enfin, 9 enquêtés ont exprimé d'autres critères dont nous citons les plus importants tels qu'ils ont été énoncés :

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

« Faire des classes spéciales pour l'apprentissage de français avec le matériel nécessaire pour travailler l'oral des apprenants à travers des vidéos » ;

« C'est le processus établi par la Finlande leader mondial dans la qualité de son système éducatif » ;

« Je propose des activités qui favorisent le travail collaboratif » ;

« Rabaisser l'effectif des élèves à 10 élèves par classe + tous les critères suscités » ;

« Le niveau culturel et linguistique et celui de leur région ou milieu de vie. Je choisirais la méthodologie de Labov » ;

« Les outils pédagogiques y compris pour faciliter ma tâche, l'enseignement/apprentissage du FLE a besoin d'outils, sans oublier le nombre d'effectifs qui est un véritable souci de nos classes » ;

« Revenir sur les méthodes de lecture et les heures consacrées à cette dernière ».

À travers cette question, nous avons proposé des critères aux enseignants, où chacun a un libre choix. Toutefois, nous avons consacré une partie réservée aux commentaires, pour ceux qui optent pour la case « Autre ». Ceci afin d'enrichir les critères et bénéficier de nouvelles propositions de ces enseignants, sachant qu'ils sont sur le terrain. C'est pour cela, que nous avons eu d'autres propositions comme : le travail collaboratif, la réduction des effectifs de classes, les méthodes et les outils, etc. De même, certains d'entre-eux choisissent tous les critères que nous avons proposés, tout en nous informant qu'ils sont tous nécessaires tant pour l'élaboration d'un manuel scolaire que pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais, les critères « besoins de l'apprenant » et « volume horaires » ont été les plus visés par la population.

La focalisation sur le critère « besoins de l'apprenant » constitue une cheville ouvrière dans le processus de l'apprenant, en ce que le contenu lui-même pourrait intéresser celui-ci en choisissant ce dont il a besoin, pour le mettre dans son centre d'intérêt. Dans le manuel scolaire, nous remarquons une présence de certains éléments constitutifs du centre d'intérêt de l'apprenant tel le choix de textes faciles faisant partie des traditions culturelles oralisées, comme le conte de *Loundja, la fille du roi*, un conte que les élèves auraient entendu dans leur langue maternelle étant enfants. Aussi, le volume horaire est-il important dans la mesure où l'enseignement du contenu demande un temps suffisant afin de réaliser les objectifs généraux, puisque le facteur temps est déterminant dans toute formation.

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

8.3 Interprétation des résultats

Cette enquête nous a mené à déduire que l'exploitation du récit de fiction aide l'apprenant à mieux s'impliquer dans son processus d'apprentissage. En effet, les éléments fictionnels véhiculés à travers le texte littéraire : personnages, lieux, temps, vocabulaire du merveilleux, etc. motivent l'apprenant et le situent dans son centre d'intérêt, car il s'agit d'apprenants âgés de la plupart entre 11 et 12 ans, une phase propice où la fiction pourrait avoir un impact positif sur leur apprentissage.

Le choix de textes faciles aide mieux l'apprenant à prendre conscience du sens et s'approprier un nouveau lexique tout en développant son imagination. Ainsi les textes littéraires de la 2^{ème} génération sont faciles, accessibles et intéressants, en ce qu'ils véhiculent un patrimoine socioculturel inhérent au contexte de l'apprenant, contrairement aux textes de la 1^{ère} génération qui sont longs, difficiles et parfois décontextualisés, ce qui n'amène pas l'apprenant à un apprentissage favorable. En effet, Laila, Mike et al. affirment que : « *lorsque la littérature est abordée sous la forme de textes écrits, le milieu social et linguistique des élèves doit être pris en considération au niveau primaire et secondaire* » (cité in Beacco et Coste, 2017). De ce fait, le choix des textes littéraires adéquats avec le contexte de l'apprenant et son niveau linguistique assure un bon apprentissage linguistique et (inter) culturel. À l'inverse, si les textes sont décontextualisés et linguistiquement compliqués, cela affaiblira ou, de même, inhibera le processus d'apprentissage de l'élève.

La composante linguistico-culturelle, si elle est bien pensée, et respecte le niveau de l'apprenant, elle favorise le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne est destiné à des apprenants non natifs de la langue française, c'est ainsi que le signe linguistique prend le caractère de xénité. De même, pour les éléments culturels que les textes littéraires véhiculent, ils révèlent une étrangeté culturelle par rapport à la compétence culturelle de l'apprenant. À cet effet, l'enseignant doit prendre en compte ceci en régularisant les nouvelles notions à enseigner : langue/culture, en adaptant le support didactique, en faisant appel à ses expériences, etc. C'est ce qu'on appelle « la didactisation du texte littéraire ».

D'aucuns ne sauraient nier les apports pédagogiques que pourrait procurer le récit de fiction aux apprenants de FLE. Grâce à la fiction, l'élève peut déduire des notions implicites en transposant la fiction dans la réalité, une telle compétence pouvant inciter l'élève à aimer la

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

lecture. En classe de FLE, il n'est pas question de transmettre des savoirs à des *têtes vides*, mais il est question d'enseigner des apprenants qui ont déjà des connaissances antérieures, même si elles sont acquises d'expériences de vie ; l'enseignant doit faire en sorte de faire appel aux prérequis de ses apprenants pour enclencher des situations d'apprentissage, car les éléments des textes littéraires, même s'ils sont fictifs, ils relèvent d'un référent : c'est ce qu'on appelle *l'illusion référentielle* ou le *mentir vrai*. Autrement dit, il faudrait remettre en cause ce que sait déjà l'apprenant en le confrontant aux éléments textuels fictifs pour apprendre de nouvelles notions, c'est ce qu'on appelle *le conflit sociocognitif*.

La dramatisation d'un récit de fiction motive l'apprenant et l'aide à s'approprier des situations de communication en apprenant non seulement à imiter les actes de personnages, mais aussi à reproduire oralement leur discours fictif. C'est ce que nous confirment Albert & Souchon (2000 : 52) :

L'activité pédagogique la plus souvent préconisée à cette intention est une activité de simulation – le jeu de rôle –, qui met en fait l'apprenant dans une situation de dédoublement puisque, en interprétant le rôle d'un personnage, il est sommé d'être en même temps une personne en situation d'apprentissage de pratiques langagières et un personnage, qui, dans une situation donnée, maîtrise ces pratiques.

Ceci développe chez l'élève la compréhension ainsi que la production de l'oral, et fait naître en lui l'envie de lire et d'écrire. Ainsi, la compétence scripturale ne doit pas être un objectif principal de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire, du moment que, « lorsqu'il s'agit de texte identifié comme narratif, l'écriture est en partie déterminée par des contraintes toujours là qui tiennent à la fois à la succession chronologique des événements (l'histoire) et à la logique qui leur donne un sens (le récit) » (Biard & Denis, 1993 : 63).

Aussi, la qualité de formation des enseignants doit-elle être remise en question, car elle est très importante dans le sens où elle leur permet d'agir sur un contenu pour le rendre enseignable, c'est ce qu'on appelle la *transposition didactique externe* (transformer un savoir à enseigner en un savoir acquis). Au fait, un contenu disciplinaire lui-même ne permet pas de réussir la mission pédagogique si l'enseignant n'est pas bien formé. C'est pourquoi, il faudrait s'assurer d'une bonne formation des enseignants, avant de passer à la qualité du manuel scolaire.

Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Par ailleurs, beaucoup d'enseignants ont soulevé plusieurs problèmes en classe, parmi lesquels le surnombre des élèves, le manque du volume horaire, l'insuffisance d'outils pédagogiques, etc. Ces facteurs sont déterminants en ce qu'ils peuvent influencer sur la qualité des apprenants. À titre d'exemple, on ne peut pas bien travailler l'oral si on n'a pas des outils audiovisuels par exemple. D'autant plus, on ne peut pas vérifier tous les apprentissages chez chaque élève si le nombre est élevé par rapport à la norme pédagogique. Ces facteurs peuvent donc être à l'origine des défaillances des compétences orale et écrite.

Conclusion

Au terme de cette enquête, il a été constaté une amélioration positive au niveau du contenu pédagogique du manuel scolaire de français de la 2^{ème} génération (2^{ème} A.M). En effet, introduire des textes littéraires véhiculant des pratiques de référence socioculturelles des apprenants, les aide à acquérir des compétences (inter)culturelles. Ainsi, la prise en compte de la complexité linguistique les motive à s'approprier systématiquement un vocabulaire riche et approprié en fonction de leur centre d'intérêt. De surcroît, le récit de fiction, s'il est bien adapté au niveau linguistico-culturel des apprenants, ceci les amène à développer leur imagination et avoir plus d'envie à lire, pour peu qu'il ne soit pas compliqué.

La qualité de formation des enseignants joue un rôle assez déterminant dans la formation des apprenants et dans l'installation ou le développement des compétences pédagogiques. Un enseignant qui n'a pas été formé en didactique du FLE ou en didactique du texte littéraire, et qui n'a pas un capital de lecture, ne peut gérer un enseignement du genre littéraire : fictif ou réel.

En somme, prôner une pédagogie d'enseignement basée sur la qualité et non la quantité pourrait être le seul moyen garantissant un bon processus de formation des formés.

Dans le chapitre suivant, il importera d'effectuer une étude de terrain afin de donner appui aux résultats des données empiriques que nous avons recueillies par la méthode du questionnaire.

Chapitre 9 :

**Enseignement/apprentissage du texte littéraire entre état des lieux
et pré-expérimentation**

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

Introduction

Après avoir mené une enquête quantitative/qualitative, auprès des enseignants du cycle moyen, par le biais du questionnaire, il importe aujourd'hui de procéder à une étude qualitative, dont les données ressortent du terrain. Comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre précédent. Il s'agira ici d'une étude sur le terrain à propos des méthodes utilisées dans l'enseignement/apprentissage du récit de fiction aux apprenants de la 2^{ème} A.M, ainsi que les difficultés rencontrées par les apprenants de ce niveau, en assistant aux cours donnés dans le CEM* de Mouloud Feraoun de la ville de Saida, pour ensuite proposer une nouvelle méthode de l'enseignement/apprentissage du récit de fiction. Pour ce faire, nous avons assisté aux séances d'enseignement du français du deuxième trimestre où il s'agit – selon le manuel scolaire de la 2^{ème} génération- d'entamer le deuxième projet didactique intitulé *Animer une fable*, proposé aux apprenants de la 2^{ème} A.M, afin de tâter le terrain et révéler ce qu'il en est.

9.1 Manuel scolaire et ses compétences terminales

Nous rappelons que le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, dans le cadre de la réécriture du programme de la 2^{ème} génération, définit des compétences terminales précises, à l'issue desquelles l'apprenant aura pris conscience « *des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des compétences disciplinaires et transversales* » (Taguemout & Cerbah, 2018 : 12). Les auteurs du manuel mettent l'accent sur des notions de valeurs identitaires et universelles issues non seulement du contexte socioculturel de l'apprenant, mais aussi d'autres civilisations. Ce faisant, le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne met en œuvre des textes fictionnels mêlant entre contes, fables et légendes, en choisissant des thématiques relatives de la vie socioculturelle des apprenants algériens.

Toujours est-il que, le manuel scolaire s'articule autour de trois types de récits de fiction : le récit fantastique (le conte), le récit allégorique (la fable) et le récit légendaire (la légende), selon une pédagogie du projet. Aussi, celui-ci prône-t-il l'approche par compétences ayant comme visée le transfert vertical et horizontal des compétences, notamment dans la vie quotidienne en lui faisant pratiquer des tâches pédagogiques nécessaires pour le développement d'une compétence : savoir, savoir-faire et savoir-être.

*Collège d'Enseignement Moyen.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

À travers les trois projets pédagogiques, l'apprenant découvrira des textes du genre narratif, il aura affaire à des récits de fiction et leurs caractéristiques. Egalement, il sera appelé à jouer des saynètes à partir d'une situation didactique, en faisant le rôle des personnages du texte littéraire. Ainsi, il réalisera une bande dessinée à partir d'une fable, et imitera verbalement et gestuellement les actes des personnages. Ce faisant, il sera amené à construire du sens à partir d'un texte littéraire, en écoutant, en lisant et en produisant.

Le guide d'utilisation du manuel de français de la 2^{ème} année moyenne (Taguemout & Cerbah, 2018 : 10-11), selon les orientations rapportées par la 2^{ème} génération, dresse un inventaire exhaustif des compétences terminales, que nous citons telles qu'elles -sont rapportées :

- *Comprendre des récits de fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication ;*
- *Produire des récits de fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication ;*
- *Comprendre des récits de fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication ;*
- *Produire des récits de fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.*

Dès lors, nous voulons nous arrêter sur la réalisation des tâches pédagogiques du 2^{ème} projet didactique, dont nous rappelons l'intitulé « *Animer une fable* », et voir le déroulement des deux séquences didactiques, afin de donner sens à notre problématique : en repérant les difficultés des apprenants, les avantages du texte littéraire en enseignement/apprentissage du FLE, et même les contraintes des enseignants lors de l'exploitation des supports didactiques. Ceci, afin de dégager une nouvelle méthode de l'enseignement/apprentissage du récit de fiction.

9.2 Présentation du lieu d'enquête

Notre enquête a été effectuée dans le CEM Mouloud Feraoun, un établissement de renom, situé à le quartier nommée Bon-Marché*. Cet établissement est très bien classé par

* D'après les habitants de la ville de Saïda, il s'agit du quartier Bon-Marché, c'est-à-dire le marché des bonnes occasions.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

rapport aux autres CEM de la ville de Saïda; il a eu plusieurs éloges du Ministère de L'Education Nationale.

Afin d'effectuer une étude pratique dans différents CEM de la ville de Saida, nous avons demandé une autorisation de la Direction de l'Education et de l'Enseignement de la ville de Saida, sachant que nous n'avions pas encore opté pour un établissement précis. Mais après nous être entretenu avec notre directrice de recherche, nous avons opté pour le CEM de Mouloud Feraoun. En effet, nous nous sommes présenté à la directrice de l'établissement qui nous a bien reçu. Nous lui avons apporté un éclairage au sujet de notre enquête, et les motivations de choix de cet établissement, elle nous a dirigé vers les enseignants chargés des classes de niveau de 2^{ème} année moyenne.

Pour tirer des données empiriques, nous nous sommes basé sur une observation participante libre, sans utilisation d'une grille d'observation, puisque selon Sylvain & Ginette (2002 : 174-175) : « *l'observation libre ne vise généralement pas à mesurer des comportements mais plutôt à trouver le sens que les observés donnent à leurs actions* ». En effet, nous rappelons que les apprenants de la 2^{ème} A.M, ont des difficultés vis-vis de l'apprentissage de la langue française par le récit de fiction, et nous voulons comprendre en quoi consistent ces difficultés, quelles en sont les causes et quelles solutions va-t-on proposer. Pour ce faire, il est nécessaire de faire partie intégrante dans leur situation d'enseignement/apprentissage, en nous y acclimatant au fur et à mesure, pour pouvoir dégager le maximum de données à partir du terrain. D'autant plus, nous avons envisagé de mener plusieurs séances d'observation avec ces apprenants, car nous avons été très conscients que notre présence serait exogène vis-à-vis du regard de l'observé, et en effet, elle risquerait de ne pas nous apporter des données naturelles, et, biaiser par la suite nos résultats. C'est pour cela, nous avons pris toutes les attitudes pouvant transformer notre personne en un individu homogène des groupes, et avons pensé à plusieurs astuces : port du tablier, le suivi du cours, la participation aux questions des enseignants, le partage des activités proposées par les enseignants, et surtout la communication avec les élèves. Du coup, il a été nécessaire de penser au facteur du temps, en nous prédisposant carrément d'assister plusieurs fois avec eux, puisqu' « *à titre d'observateur participant, certains anthropologues ont consacré plusieurs semaines à s'intégrer au groupe avant de commencer la véritable collecte des informations* » (Sylvain & Ginette, 2002 : 75). En effet, il a fallu faire preuve de rigueur scientifique afin de minimiser les possibles biais pouvant influencer la validité de nos résultats.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

9.2.1 La première séance d'observation du groupe 1

Nous nous sommes présenté le Mercredi 08 janvier 2020, à 08h : 15 mn, à l'établissement Mouloud Feraoun. La directrice a demandé à un agent d'administration de nous emmener à la classe où l'enseignante avait cours avec les apprenants de la 2^{ème} A.M. En effet, cette enseignante a demandé à ses élèves de se lever, et elle nous a présenté à eux. Nous nous sommes assis au fond de la classe, et avons commencé à observer. Puis, l'enseignante s'est dirigée vers nous, après avoir demandé à ses élèves d'entretenir une lecture silencieuse de la fable *Le Corbeau et le Renard*, et elle a commencé à nous apporter des explications concernant les démarches pédagogiques effectuées lors de l'enseignement du premier projet pédagogique, intitulé « *Dire et jouer un conte* ».

Selon elle, la première séance doit être consacrée à la compréhension de l'oral, où un document sonore doit être écouté par les apprenants. L'objectif de cette séance est de faciliter la compréhension du récit fictif chez les apprenants, en choisissant un document littéraire simple. Dans la deuxième séance, les apprenants observent des images et s'expriment oralement (prise de paroles). Quant à la troisième séance, elle est réservée pour travailler sur deux compétences : l'expression orale et la compréhension de l'écrit, avec bien entendu, l'utilisation du même document littéraire, afin que l'élève garde le sens du même texte où l'élève est invité à le lire silencieusement dans le but d'en construire un sens. Dans la quatrième séance, il sera question d'une lecture-entraînement, avec la découverte des points de langues (grammaire, orthographe, vocabulaire et conjugaison).

L'enseignante nous a informé qu'il existe une compréhension de l'écrit de deuxième niveau, où un autre texte littéraire sera présenté aux apprenants, avec les mêmes questions en rapport avec le premier texte proposé, afin de vérifier les acquis du projet pédagogique. Dans le même cadre du projet, l'enseignante négocie et planifie préalablement le projet avec ses élèves. Selon elle, le projet est terminé par une situation d'intégration, un compte rendu et une situation de remédiation. Cette enseignante n'entretient pas beaucoup avec ses élèves une lecture-plaisir, car - selon elle -, elle n'arrive pas à surmonter les problèmes de langue chez ses élèves pour passer à prendre plaisir de la lecture.

Après cet éclairage, elle s'est dirigée vers ses élèves, et leur a demandé de définir un conte, ensuite une fable, et ils ont en effet répondu correctement. Suite à cela, la séance a été levée.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

9.2.2 La première séance d'observation du groupe 2

Le Mercredi du 08 Janvier, juste après la fin de la première séance assistée avec le groupe 1, à 09h : 10 mn, nous nous sommes présenté pour assister à une deuxième séance de travaux dirigés, par une autre enseignante, avec un autre groupe, composé de 12 apprenants. En effet, l'enseignante a procédé à un rappel sur l'intitulé du premier projet pédagogique : le début d'un conte, la situation des événements et la situation finale, ainsi que les différents contes étudiés. L'enseignante nous a expliqué qu'il s'agissait de travaux dirigés, où tous les élèves de sa classe, ont été scindés en deux groupes, et qu'elle n'avait pas encore entamé le deuxième projet pédagogique.

Elle leur a proposé deux activités relevant du premier projet pédagogique où il s'agissait d'exercices de repérage des formes verbales du passé simple. Cette enseignante nous a expliqué qu'elle travaille également avec des manuels parascolaires, qu'elle trouve très utiles dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Elle nous a informé qu'il existait une évaluation séquentielle à la fin de chaque séquence du projet.

Selon elle, les difficultés de langue chez les apprenants sont dues aux dessins animés diffusés en langues informelles, comme le dialecte égyptien. De même, elle a justifié ce problème en comparant les élèves de cette génération à ceux de l'ancienne génération, qui étaient bons en langue française, puisqu'il y avait des chaînes qui encourageaient la diffusion de cette langue, contrairement aux cas d'aujourd'hui, non seulement, on bénéficiait de programmes enfantins en langue française mais aussi, l'école était bilingue.

Aussi nous a-t-elle expliqué, qu'une nouvelle méthode a été introduite dans l'enseignement des élèves de la 2^{ème} A.M, et qui s'appelle *Atelier de Réflexion Partagée*. Ce dernier, propose de débattre des sujets extrascolaires, rattachés à la vie quotidienne de l'apprenant, où celui-ci est invité à débattre en exprimant son opinion différemment de l'autre. Cet atelier constitue un espace de parole où les apprenants doivent s'exprimer collectivement, de manière libre et démocratique, sur des thématiques ayant trait aux valeurs nationales ou universelles. Ces valeurs sont en étroite liaison avec le programme du manuel scolaire. Celles-ci visent le développement de compétences qui s'inscrivent dans le socle commun : acquisition du vocabulaire, langage, argumentation, empathie, altérité, le vivre-ensemble, le savoir et les savoir-faire, etc.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

9.2.3 La deuxième séance d'observation du groupe 1

Nous nous sommes présenté au CEM Mouloud Feraoun, le 15 janvier 2020, à 08h : 30 mn, afin d'assister avec les apprenants de la 2^{ème} A.M. Pendant cette séance, l'enseignante avait entamé une séance de vocabulaire où il était question de proposer à ses apprenants un dialogue tiré de la fable appelée « *Le Cigale et la Fourmi* ». À travers cette activité, les élèves devaient repérer les *verbes introducteurs de paroles* et les *signes de ponctuation* relevant du dialogue. L'exercice était le suivant :

Consigne : repérez les verbes introducteurs de parole et les signes de ponctuation à partir du dialogue suivant :

Cigale demande : « Pourrais-tu me donner quelques grains ? »

Fourmi répond : « Non ! Je ne peux pas. »

Cigale ajoute : « J'ai faim. »

Fourmi dit : « Tu devais travailler pour manger. »

Entre temps, l'enseignante a demandé à ses élèves d'ouvrir le manuel scolaire à la page 69 pour rédiger la règle et le tableau. Ces derniers se présentaient comme suit :

Pour faire parler les personnages d'une histoire, j'utilise **un dialogue**.

Les signes de ponctuation du dialogue sont : **les guillemets**, **les deux points** et **les tirets**.

Exemple : Le renard **demande** : « Lion, que fais-tu ici ?

- Je suis le roi de cette forêt, **répond** le lion.
- Je pourrais bien te dévorer, **dit** le renard. »

Les deux tableaux avaient porté sur les verbes introducteur de paroles et les signes de ponctuation du dialogue :

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

Tableau des verbes introducteurs de paroles				Les signes de ponctuation du dialogue	
Poser une question	Donner une réponse	Donner un ordre	Exprimer ses sentiments	Les deux points	:
interroger	répondre	Ordonner	s'exclamer	Les guillemets	« »
demander	déclarer	Exiger	s'étonner	Le tiret	-

La classe était composée de 33 élèves, un nombre que l'enseignante considère comme acceptable par rapport à d'autres établissements.

Toujours dans la même séance, l'enseignante nous a éclairé qu'elle choisit des textes faciles par rapport au niveau des ses apprenants, lorsqu'elle travaille sur la compréhension de l'oral, en justifiant qu'elle est ancienne dans le métier de l'enseignement, contrairement à certains enseignants nouveaux qui n'ont pas le droit d'improviser des situations pédagogiques en se pliant conformément aux directives du manuel scolaire. De même, elle nous a informé qu'elle exploitait des supports littéraires du manuel scolaire lorsqu'il s'agit de la compréhension de l'écrit.

Aussi nous a-t-elle tenu au courant de l'existence d'une séquence passerelle avant chaque projet pédagogique, et qui consiste en une sorte d'introduction au projet suivant. Pendant celle-ci, elle propose de simples activités, à l'image du repérage des types de textes (explicatif, prescriptif, narratif, etc.).

Ce qui a le plus attiré notre attention durant cette séance, est que l'enseignante utilise avec ses élèves des formes iconographiques (illustrations), où s'agit de personnages-animaux afin d'amener l'apprenant à se reconstruire le sens du texte lui-même.

9.2.4 La deuxième séance d'observation du groupe 2

Juste après la fin de la séance assistée avec le groupe 1, à 09h : 08mn, nous avons entamé une observation du groupe 2, composé de 25 élèves. Au fait, l'enseignante a procédé à un rappel sur la fable « *La Cigale et la Fourmi* », et a exhibé à ses apprenants les travaux d'illustration réalisés par ses apprenants, où il s'agissait de courts textes accompagnés de dessins d'élèves. L'enseignante a rappelé les élèves de la morale tirée de cette fable, en

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

écoutant celles proposées par ses apprenants ; certains élèves expriment la morale en arabe, et l'enseignante l'accepte naturellement. Nous citons à titre d'exemple un élève ayant prononcé une morale en arabe, que l'enseignante a traduite en français comme suit : « *Celui qui cultive fait la récolte* ».

L'enseignante a informé ses élèves qu'il s'agissait d'une nouvelle fable appelée « *Le Corbeau et le Renard* », et pour expliquer les personnages de celle-ci, elle a eu recours à une grande image d'un livre de recueil *des fables de la Fontaine*, sur laquelle était dessinés les deux personnages de la fable : *le Renard* et *le Corbeau* en scène. Ensuite, elle fait écouter à ses élèves cette fable en deux fois, en utilisant son téléphone portable, tout en les invitant à prendre des notes, sachant que chaque écoute prend environ 1mn et 30s. Après, l'enseignante a commencé à poser des questions, telles : Quels sont les personnages de cette fable ? Où se passe la scène ? Est-ce que le Renard est fort ou rusé ? Comment a-t-il trompé le Corbeau ? Quelle est la morale de la fable ?

Ce qui a aussi attiré le plus notre attention, est la concentration des apprenants sur la vidéo, et qu'ils ne prenaient des notes que lors de la 2^{ème} écoute, sachant que leur enseignante les a invités à le faire en leur gesticulant par la main.

L'enseignante fait souvent recours à la langue maternelle, et invite ses élèves à s'exprimer en arabe lorsqu'ils ont des difficultés, afin de s'assurer s'ils ont pris conscience du sens de la fable.

Après l'écoute du document audiovisuel, et l'explication des personnages et de la moralité de la fable, l'enseignante a invité ses élèves de réaliser une bande dessinée à partir de la fable écoutée. Pour ce faire, elle a demandé à ses élèves s'ils étaient capables de se souvenir des dialogues de celle-ci, mais il n'en avait que 5 qui ont levé la main. À cet effet, elle a invité un élève à rédiger la fable au tableau, et a demandé aux autres de la recopier sur leurs cahiers. Ensuite, elle a lu la fable à haute voix, et a invité ses apprenants à lire, tout en corrigeant les erreurs phonétiques. Ensuite, elle leur a demandé de ne garder que le dialogue de la fable (discours) en supprimant les autres énoncés (récit).

Elle a de même expliqué à ses élèves comment réaliser cette bande dessinée, en dessinant des planches sur le tableau, et leur a montré ce qu'ils doivent dessiner à l'intérieur, sans pour autant le réaliser (bulle, vignettes, planches, etc.).

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

Cette enseignante nous a montré quelques travaux de ses élèves effectués pendant la séance précédente, où il y avait des dessins accompagnés de bulles à l'intérieur desquelles étaient rédigés, même si avec des fautes d'orthographe, des dialogues entre la *Cigale* et le *Fourmi*.

Nous avons constaté lors de la lecture, que pratiquement la majorité des apprenants ont des difficultés phonétiques de certains mots.

9.2.5 La troisième séance d'observation du groupe 2

L'après-midi, à 14h : 30mn, nous avons continué d'assister au groupe 2, pour observer la suite des activités du cours précédent. Dans cette séance, nous avons participé aux activités de la séance en répondant à quelques questions et en remplaçant parfois l'enseignante.

En effet, les élèves avaient tous écrit la fable du *Corbeau et le Renard*, sur leurs cahiers ou des fiches, quelques uns ayant même dessiné les personnages à côté de la fable. Nous avons constaté qu'un apprenant s'est engagé avant même cette séance, en rapportant un livre *des Fables de la Fontaine* et en rédigeant seul cette fable.

Cette séance-là a été consacrée pour la réalisation d'une bande dessinée à partir de la fable « *Le Corbeau et le Renard* ». Pour ce faire, l'enseignante avait commencé une lecture magistrale. Ensuite, elle a invité quelques uns pour lire, en insistant sur les corrections phonétiques. Après, elle a expliqué la consigne consistant à transformer la fable en une bande dessinée. Elle a négocié avec ses apprenants sur les objets à dessiner dans chaque planche, et quoi rédiger dans chaque bulle. Ensuite, elle a invité un élève pour dessiner un *arbre*, le *corbeau* et le *renard*, dans la première vignette. En outre, après lui avoir demandé de nous permettre de participer dans la scène pédagogique, nous sommes passé directement au tableau pour poursuivre cette activité, en posant des questions aux apprenants, qui nous répondaient naturellement : ils se portaient même volontaires à passer au tableau pour dessiner et écrire des énoncés à l'intérieur des bulles, mais nous avons constaté qu'ils s'exprimaient et rédigeaient avec beaucoup de difficultés. Après avoir terminé, leur enseignante a pris le relais, en ajoutant des onomatopées, en modifiant même le contenu de certaines bulles avec les propositions de ses apprenants.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

En bref, les apprenants de ce groupe ont été très motivés, malgré les difficultés qu'ils ont en matière de production orale et écrite, car leur enseignante leur donne la chance de s'exprimer librement parfois même en arabe. Quelques fois, elle fait recours à la langue maternelle pour leur expliquer des morales. Durant les activités, les élèves participent, bougent avec liberté en classe, grâce à la souplesse pédagogique de l'enseignante. Elle nous a soulevé le fait qu'ils « *doivent bouger parce qu'ils sont des enfants* », à maintes fois.

Pour finir la séance, elle a écrit sur le tableau la morale suivante : « *Derrière chaque beau parleur, se cache un beau menteur* ».

9.2.6 La troisième séance d'observation du groupe 1

Cette fois-ci, c'est notre troisième participation avec le groupe 1, nous nous sommes alors présenté le matin du 29 janvier 2020, à 08h :20 où l'enseignante responsable du groupe 1 nous a informé qu'elle avait fait la correction du devoir numéro 1 du 2^{ème} trimestre, en jugeant inutile notre présence le matin. Pour cela, nous lui avons demandé de nous consacrer quelques séances dédiées au rattrapage en vue de pouvoir y mettre en œuvre notre plan expérimental.

Pour ce faire, il a été utile de nous présenter l'après-midi du même jour, à 14h :15 mn, à l'établissement Mouloud Feraoun, pour rencontrer l'enseignante du groupe 1 qui nous a proposé d'accomplir trois activités de remédiation avec ses apprenants. En effet, elle nous a emmené à la bibliothèque en nous offrant la possibilité de consulter les copies corrigées du devoir qu'elle a accompli avec ses élèves. Elle nous a même donné la liberté de choisir les activités de remédiation en consultant les lacunes de ses apprenants à travers leurs copies du devoir surveillé. Mais, nous nous sommes tenu aux activités respectives qu'elle a envisagé de proposer à ses élèves. Nous avons retenu trois copies d'élèves : bon, moyen, médiocre.

À 14h : 30 mn, c'était l'heure de la séance dédiée au rattrapage. Voici les trois activités de remédiation que nous avons proposées à ces apprenants :

Activité 1 : indique la valeur du présent (présent de narration / présent de vérité générale) :

-Les apparences sont souvent trompeuses.

-On raconte que dans une contrée, un marchand décide d'aller en voyage.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

-Il faut se méfier des flatteurs.

-Mon frère et moi rangeons maintenant notre chambre.

Activité 2 : Ecris au présent de l'indicatif :

-Nous (traverser) lentement cette belle ville.

-Vous (finir) le travail.

-Elles (applaudir) très fort.

-Je (ranger) mes affaires.

Activité 3 :

Trouve les adverbes de manières des adjectifs suivants :

Adjectif	Adverbe de manière
Tranquille	
Gentil	
Prudent	
Précipitant	

En accomplissant les activités de remédiation avec les apprenants du groupe 1, nous avons constaté qu'ils étaient très actifs : ils participent, tentent de répondre, illustrent par des exemples pour expliquer des points de langue. Durant cette séance de rattrapage, les apprenants ont apporté des exemples de morales des Fables de La Fontaine, distinguent entre présent de vérité générale et présent de narration. Mais au niveau de la conjugaison des verbes du 2^{ème} groupe, ils avaient des difficultés ce qui nous a conduit à procéder à un rappel de la notion (dans une situation d'apprentissage, nous sommes appelés à ouvrir des parenthèses à titre de rappel, et c'est de cette façon qu'on réussit à atteindre des objectifs). Quant à la constitution d'adverbes de manière à partir d'adjectifs, ils éprouvent quelques difficultés, notamment en ce qui concerne les adverbes provenant d'adjectifs se terminant par « ent » et « ant », tel « prudent » et « précipitant », et pour y remédier nous l'avons expliqué en donnant plusieurs exemples. La séance a été levée à 16h : 30 mn.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

À l'occasion, nous expliquons que nous avons animé cette séance de rattrapage non seulement pour cerner les difficultés des apprenants, mais aussi afin de nous donner une acclimatation vis-à-vis les apprenants du groupe 1, puisqu'elle joue un rôle très important dans l'accomplissement de notre observation participante libre ainsi que l'opérationnalisation de notre expérimentation.

9.3 Phase de pré-expérimentation

Notre premier essai de l'expérimentation s'est déroulé le 08 février 2020 à 10h : 00 mn, à l'école privée *Horizon School*, un établissement d'enseignement des langues étrangères recevant les apprenants de différents niveaux, dont ceux en 2^{ème} année moyenne. Notre groupe se compose de 14 apprenants qui viennent de différents établissements de la ville de Saida. À cet effet, nous voulons savoir le type de texte littéraire impliquant le plus ces apprenants dans leurs processus d'apprentissage. Autrement dit, il est question de savoir où les apprenants sont le plus productifs et imaginatifs : est-ce que par le récit fictif (une fable de la Fontaine) ou par le récit vraisemblable (un texte littéraire de Mouloud Feraoun) ? Ce faisant, nous proposons en premier lieu à ces apprenants une fable de la Fontaine, *le Lion et le Rat* ; ensuite nous les soumettons à un extrait de roman, *Le fils du pauvre*, de Mouloud Feraoun.

9.3.1 Phase 1

Dans un premier temps, nous leur avons distribué un récit de fiction consistant en une fable de la Fontaine, *Le Lion et le Rat*. Ce texte est accompagné de 7 questions portant sur la compréhension de l'écrit. Ces questions tentent de préparer ces apprenants à la situation de l'écrit, puisque après, nous leur donnerons une consigne pour produire à l'écrit. Voici le texte :

Le Lion et le Rat

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde :

On a souvent besoin d'un plus petit que soi.

De cette vérité deux Fables feront foi,

Tant la chose en preuves abonde.

Entre les pattes d'un Lion

Un Rat sortit de terre assez à l'étourdie.

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

Le Roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un Lion d'un Rat eût affaire ?
Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Ce Lion fût pris dans les rets
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire Rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage,
Patience et longueur de temps
Font plus de force ni que rage.

Fable de la Fontaine

- Compréhension de l'écrit :

- 1- Quels sont les personnages de cette fable ?
- 2- Où se passe l'histoire ?
- 3- Qu'est-ce qu'il est arrivé au Rat avec le Lion ?
- 4- Qu'est-ce qu'il est arrivé au Lion en sortant de la forêt ?
- 5- Qui a sauvé le Lion ? Comment ?
- 6- Quelle est la morale de cette fable ?

- Production de l'écrit :

Imaginez que le Rat refuse de sauver le Lion du piège. Racontez !

9.3.2 Phase 2

La deuxième phase de la pré-expérimentation a consisté à présenter un autre texte littéraire, il s'agit d'un extrait du roman de Mouloud Feraoun, *Le fils du pauvre*. Le texte est le suivant :

C'était au mois d'octobre, Fouroulou qui venait de quitter l'école accompagnait régulièrement son père au champ et partageait ses travaux. On avait acheté des bœufs, des moutons, un âne. Chacun dans la famille avait fort à faire. Les bons jours semblaient vouloir

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

revenir. Le père Ramdane était heureux de trouver en son fils une aide appréciable. Sans plus tarder, il s'avisa de lui parler comme on parle à un jeune homme, non plus à un enfant. Un après-midi, ils étaient tous deux sur l'aire près du gourbi qui renfermait les claies à figues. Le père était entrain de raccommoder le bât de l'âne rongé par les rats pendant sa longue absence.

Mouloud Feraoun. « *Le fils du pauvre* ». Ed. Seuil. France, 1954.

-Compréhension de l'écrit :

- 1- Quels sont les personnages de ce texte ?
- 2- De quoi parle-t-on dans ce texte ?
- 3- Pourquoi Fouroulou a quitté l'école ?
- 4- Le père de Fouroulou était :

- Un commerçant - Un fellah - Un couturier

- 5- Pourquoi le père Ramdane était heureux de son fils ?
- 6- Qu'est-ce qu'ils ont acheté ?

-Production de l'écrit :

Fouroulou quitte l'école pour aider son père à travailler la terre, mais une année après, son père tombe malade et meurt. Racontez !

9.3.3 Déroulement de la pré-expérimentation

Cette pré-expérimentation a commencé, dans les deux phases, par une phase de lecture qui s'est déroulée en trois moments : une lecture silencieuse du texte pendant 5 mn, une lecture magistrale effectuée par nous-mêmes, et une lecture du texte par 5 apprenants avec des corrections phonologiques. Ensuite, nous sommes passé aux questions portant sur la compréhension de l'écrit afin d'imprégner nos apprenants du sens du texte, c'est-à-dire nous voulons nous assurer qu'ils ont compris le sens du texte littéraire. Ensuite, nous avons demandé à ces apprenants de produire à l'écrit une situation finale en leur proposant des consignes.

Après avoir terminé, nous avons récupéré les productions écrites des élèves qui seront analysées selon la grille suivante :

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

Critères (+) ou (-)	Nombre d'apprenants	
	(+)	(-)
Créativité		
Aisance en écriture		
Logique narrative		
Transfert du sens		

9.3.4 Résultats de la phase pré-expérimentale

Après avoir terminé les deux phases de la pré-expérimentation, les résultats ont été comme suit :

9.3.4.1 Résultats de la phase 1 (Fable de la Fontaine)

Dans la phase 1 de notre pré-expérimentation, il s'agira d'évaluer positivement (+) ou négativement (-) les productions écrites des 13 apprenants, en respectant la grille d'évaluation. Voici les résultats dans le tableau ci-dessous :

Critères (+) ou (-)	Nombre d'apprenants = 13	
	(+)	(-)
Créativité	8	5
Aisance en écriture	4	9
Logique narrative	2	2
Transfert du sens	0	0

Tableau 1

9.3.4.2 Résultats de la phase 2 (Extrait du roman *Le Fils du pauvre*)

Dans la 2^{ème} phase de la pré-expérimentation, nous évaluerons également la production écrite de 13 apprenants selon la grille déjà citée. Les résultats sont classés dans le tableau suivant :

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

Critères (+) ou (-)	Nombre d'apprenants = 13	
	(+)	(-)
Créativité	12	1
Aisance en écriture	4	9
Logique narrative	10	3
Transfert du sens	12	1

Tableau 2

9.3.5 Analyse et interprétation des résultats

Après avoir présenté les résultats obtenus des deux phases de la pré-expérimentation, il importe aujourd'hui de les analyser et les interpréter comme suit :

9.3.5.1 Tableau 1

Dans la première phase de la pré-expérimentation, l'utilisation de la fable de La Fontaine, en l'occurrence, *Le Lion et le Rat*, a résulté le fait que 8 apprenants sur l'ensemble (composé de 13) ont été créatifs et imaginatifs en réfléchissant à d'autres fins de l'histoire. Au fait, le paramètre de créativité a été invoqué dans le cadre de cette recherche puisque qu'il est, selon Aden & Piccardo (2009) : « *un concept actuellement au cœur des recherches théoriques de l'éducation et de l'enseignement-apprentissage des langues* » (Cité in Godard, 2015 : 224). Néanmoins, uniquement 4 apprenants avaient une aisance rédactionnelle, c'est-à-dire qu'ils rédigeaient sans une grande difficulté, par rapport aux autres dont les productions écrites étaient envahies d'erreurs sur tous les plans (orthographiques, grammaticaux, de conjugaison, etc.). Quant à la logique narrative qui « *informe le texte et lui donne une cohérence* » (Biard & Denis, 1993 : 69), est généralement respectée par 11 apprenants dont les productions écrites avaient une progression logique par rapport à la suite événementielle du récit imaginé. Par contre, 2 apprenants dont les productions écrites étaient incohérentes, et comme par voie de conséquence, insensées par rapport à la structure standard des récits de fiction. Il est à éclairer ici, que les apprenants de la 2^{ème} année moyenne sont initiés dans le 1^{er} projet pédagogique au schéma narratif du conte imaginaire, c'est ce qu'appellent Denis & Biard (2001 : 68) *schéma quinaire* :

Le schéma quinaire. À nouveau, le professeur mobilise les savoirs antérieurs : il réactualise le schéma quinaire qui définit le modèle canonique du récit comme un procès comportant plusieurs états (ou

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

situations). L'élément perturbateur étant le plus facile à identifier, c'est par cette fonction que le professeur a choisi de commencer.

Denis & Biard procèdent à l'explication des différentes situations ou états du récit dans une situation didactique, et préfèrent l'appeler « schéma quinaire ». Ce modèle canonique est inhérent à toute forme de récit. Dans le conte, on retrouve une situation initiale, une situation des événements et une situation finale. Ce procédé est suivi à travers 3 séquences d'apprentissage dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne. En effet, la majorité des apprenants ont déjà conscience –malgré le problème linguistique qu'ils ont en matière de production écrite – de la structure narrative du récit et respectent la succession des événements en pensant à des actions logiques et cohérentes.

En ce qui concerne le critère du « transfert du sens », la totalité des apprenants ont transféré des unités sémantiques du texte authentique, dans leurs propres productions écrites, ce qui démontre le fait que tous les apprenants ont compris le sens de la fable.

9.3.5.2 Tableau 2

Dans la 2^{ème} phase de la pré-expérimentation, nous avons introduit un extrait du roman, *Le fils du pauvre*, de Mouloud Feraoun, un texte court et choisi selon le niveau des apprenants de la 2^{ème} année moyenne. En effet, sur le plan de la production écrite, 12 apprenants étaient productifs en matière de créativité, en inventant d'autres fins convenables au récit proposé. À ce propos, la créativité est définie selon (Lubart : 2003) comme étant « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Cité in Godard : 2015 : 224). Seulement, 1 apprenant qui a reproduit la consigne en y greffant la phrase suivante : « on tourni travailler dans une père apré des jeun et meurt père on tourni le trabler on tourni حياته heureux son mère ». Cet apprenant semble avoir une défaillance linguistique, parce qu'il agence des mots figurés dans la consigne sans grammaire, en faisant recours à une stratégie de l'alternance codique en introduisant un mot arabe (حياته) qui signifie « sa vie ».

En ce qui concerne « l'aisance en écriture », seulement 4 apprenants qui ont produit des textes non exclus de toutes les erreurs de langue, mais où il y a moins d'erreurs. Par conséquent, le résultat de ce critère (aisance en écriture) est le même par rapport à celui de la première phase. Quant à la « logique narrative », 10 apprenants ont respecté la structure

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

narrative élémentaire du récit, par contre 3 apprenants dont les productions écrites n'avaient pas une cohérence en ce qui concerne la logique narrative.

Pour ce qui est du « transfert du sens », 12 apprenants ont réinvesti les éléments significatifs de l'extrait du roman, dans leurs propres productions écrites. Seulement, 1 apprenant qui n'est pas parvenu à réinvestir le sens du texte lu dans sa production écrite. À ce niveau, nous évoquons que cet apprenant est celui qui n'a pas su respecter la logique narrative sans sa production écrite. La logique narrative est de même constituée d'une dimension sémantique :

La logique narrative constitue un invariant du type de texte considéré mais elle n'est spécifique au texte littéraire. Derrière elle, une autre cohérence, d'ordre sémantique, est à l'œuvre ; en l'explorant, le deuxième parcours va permettre d'ébaucher une réflexion sur le champ romanesque qui serait l'espace où une humanité s'interroge sur sa place dans l'univers, sur son origine de sa destinée (Denis & Biard, 2001 : 70).

Denis & Biard expliquent autrement, que la logique narrative entretient une relation de complémentarité entre la composante sémantique de tout texte. Or, si la logique narrative n'est pas respectée, la composante sémantique sera aussi absente.

Bref, le texte de Mouloud Feraoun, de par sa simplicité d'écriture et sa courtoisie, a donné à la majorité des apprenants l'occasion de réfléchir autrement sur des fins imaginées au récit vraisemblable. Ce faisant, il leur a accordé l'occasion d'être de plus en plus créatifs et imaginatifs, malgré les difficultés qu'ils ont en matière de production écrite. Ceci, nous a emmené à opter pour « le texte adapté » de la fable de la Fontaine au lieu de « l'extrait du roman », étant donné que ces apprenants étudient dans le 2^{ème} palier (2^{ème} & 3^{ème} année) le texte narratif, et plus précisément le récit fictif en 2^{ème} année moyenne, une logique que nous allons suivre dans le cadre de notre expérimentation.

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons pu identifier les méthodes utilisées en enseignement/apprentissage du récit de fiction, les difficultés des apprenants de la 2^{ème} année moyenne, ainsi que leurs besoins. Cet état des lieux nous a permis d'évaluer les pratiques enseignantes mise en œuvre en classe en enseignant un texte littéraire. Nous avons assisté avec ces apprenants pendant plusieurs séances, et avons même participé aux activités de

Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire : entre état des lieux et pré-expérimentation

classe. Ceci afin de nous y acclimater et tirer le maximum d'éléments d'informations par le biais de l'observation participante.

Notre présence pendant tout le 2^{ème} trimestre nous a permis de recueillir les éléments empiriques nécessaires à notre expérimentation. De même, le choix des supports didactiques à introduire dans le processus expérimental n'était pas une chose obtenue au hasard, dans la mesure où plusieurs textes littéraires ont été expérimentés sur plusieurs groupes.

L'observation prolongée des groupes nous a permis de comprendre les difficultés des apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Par conséquent, elle nous a conduit à bien réfléchir sur un dispositif expérimental convenable aux groupes observés. En effet, nous avons essayé plusieurs protocoles expérimentaux et nous nous sommes arrêté sur celui qui paraît le plus adapté aux apprenants enquêtés.

Aussi, cette enquête de terrain a-t-elle été nécessaire pour l'élaboration d'un nouveau projet pédagogique du récit de fiction, car il a été question de proposer de nouveaux supports didactiques, voire de nouvelles activités pédagogiques y compris des ateliers oraux.

Dans le chapitre suivant, nous allons mettre en œuvre le protocole expérimental en nous basant sur les données recueillies sur le terrain.

Chapitre 10 :
**Phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et
adaptation**

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Introduction

Après avoir tenté une pré-expérimentation dans le chapitre précédent, en vue d'élaborer un protocole expérimental solide, il a été nécessaire d'opter ici pour un plan expérimental simple mais à mesure répétée. À travers ce dernier, « *le chercheur utilise plus d'une fois le même participant dans une même expérimentation* » (Sylvain & Ginette, 2002 : 199), c'est-à-dire qu'il sera question ici de soumettre chaque groupe* à deux situations expérimentales, tantôt en introduisant aux participants une fable authentique de Jean de La Fontaine (Le Lion et le Rat), tantôt une fable adaptée (Le Loup et la Cigogne) du même auteur. Le même protocole du design expérimental sera répété chez les quatre classes de 2^{ème} année moyenne, du même collège, ceci en vue d'atteindre un *seuil de signification*** nous permettant plus ou moins de prétendre à une extrapolabilité des résultats, qui seront indiqués par le biais des *statistiques inférentielles****.

Nous rajoutons ici, que nous avons opté pour la fable adaptée au lieu du texte littéraire (extrait) de Mouloud Feraoun, étant donné que les apprenants de ce niveau ont à faire à des récits fictifs et non des récits vraisemblables : la phase pré-expérimentale a réorienté notre réflexion vers ce choix. D'autant plus, la fable adaptée conserve peu ou prou son aspect fictif et imaginaire, contrairement aux extraits romanesques, tel celui de Mouloud Feraoun *Le Fils du pauvre*, dont l'aspect tend plus vers la vraisemblance. De même, nous avons opté pour un contexte expérimental bien déterminé, à savoir le C.E.M. Mouloud Feraoun, en vue de maîtriser les particularités de chacune de ses classes du niveau de la 2^{ème} année moyenne, sachant que les bonnes recherches sont celles qui sont conscientes de leurs limites.

10.1 Méthodologie

Nous avons déjà expliqué que le plan dont fera l'objet cette expérimentation se veut à mesure répétée, c'est-à-dire qu'il sera question d'introduire deux variables indépendantes à un même groupe et mesurer les résultats que produit chacune. Cette mesure ne se cantonnera

*Les groupes sont exprimés en quatre classes du collège de Mouloud Feraoun à Saida.

**Selon Sylvain & Ginette (2002 : 222) : « *seuil en dessous duquel on estime que les résultats obtenus ne sont pas dus au hasard* ».

***Statistiques permettant ou non de généraliser des résultats obtenus d'un échantillon.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

pas qu'à un seul groupe, mais choisira en effet, de le répéter avec quatre groupes composés d'apprenants en 2^{ème} année moyenne.

Cette expérimentation se constitue de deux phases. Dans chacune un document est introduit. En effet, il s'agira d'exploiter deux textes différents : un texte authentique (VI1)* et un texte didactisé (adapté) (VI2). D'abord, nous présentons un texte authentique (la fable de La Fontaine *Le Lion et le Rat*) avec des questions portant sur la compréhension de l'écrit en vue de préparer les apprenants pour une construction du sens du récit fictif. Ensuite, un texte adapté, en l'occurrence, la fable *Le Loup et la Cigogne*, en gardant le même processus de compréhension de l'écrit adopté dans la première phase.

10.2 Les phases de l'expérimentation

Durant chaque phase expérimentale, nous demandons aux apprenants de lire silencieusement le texte. Après, nous invitons quelques uns à le lire à voix haute. Par la suite, afin de les préparer pour une bonne compréhension de l'écrit, nous posons six questions à propos de la fable (authentique / adaptée). Ces questions tentent de préparer les apprenants pour une production de l'écrit, puisqu'ils produiront une fin différente de la fable lue, sachant qu'ils auront une consigne pour la production écrite. L'expérimentation est réalisée en 1 heure dont 15 mn sont consacrées pour la phase de préparation à l'écrit (compréhension de l'écrit), et 45 mn pour la production écrite personnelle. Voici donc le contenu des deux phases expérimentales :

10.2.1 Phase 1 : *texte authentique*

Le Lion et le Rat

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde :

On a souvent besoin d'un plus petit que soi.

De cette vérité deux Fables feront foi,

Tant la chose en preuves abonde.

Entre les pattes d'un Lion

Un Rat sortit de terre assez à l'étourdie.

Le Roi des animaux, en cette occasion,

*Variable indépendante 1.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un Lion d'un Rat eût affaire ?
Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Ce Lion fût pris dans les rets
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire Rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage,
Patience et longueur de temps
Font plus de force ni que rage.

Fable de la Fontaine

- Compréhension de l'écrit :

- 1- Quels sont les personnages de cette fable ?
- 2- Où se passe l'histoire ?
- 3- Qu'est-il arrivé au Rat avec le Lion ?
- 4- Qu'est-il arrivé au Lion en sortant de la forêt ?
- 5- Qui a sauvé le Lion ? Comment ?
- 6- Quelle est la morale de cette fable ?

- Production de l'écrit :

Imaginez que le Rat refuse de sauver le Lion du piège. Racontez !

10.2.2 Phase 2 : *texte adapté*

Le Loup et la Cigogne

Les Loups mangent beaucoup, c'est ce que nous raconte une vieille Fable. Dans une forêt, un Loup chassa une proie, et comme il faisait l'hiver, il avait très faim. Cet animal mangeait gloutonnement. En mangeant, un os lui bloqua le gosier. Il croyait qu'il allait mourir, ne pouvant plus respirer. Quel bonheur avait ce Loup ! Quand une généreuse Cigogne faisant chemin, vit souffrir le Loup. Il appela la Cigogne à son secours, qui très vite accourut vers lui. Voilà la Cigogne, retire courageusement l'os du gosier du Loup. Mais comme le

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Loup n'est pas reconnaissant, ne lui apporta le moindre merci. Etonnée, la Cigogne demanda au Loup : « Je ne t'ai pas sauvé ? » Et comme la nature du Loup est ingrate, il répliqua méchamment : « Estime-toi heureuse que mes dents n'ont pas dévoré votre cou ! Allez, ne tombez jamais sous mes pattes ! »

Quand vous accomplissez un bien, n'attendez pas toujours que vous soyez remercié.

(Fable adaptée. D'après Jean de La Fontaine)

-Compréhension de l'écrit :

- 1- Quels sont les personnages de cette fable ?
- 2- Où se passe la scène ?
- 3- Qu'est-il arrivé au Loup en mangeant ?
- 4- Qu'a-t-il demandé à la Cigogne ? A-t-elle accepté ?
- 5- Est-ce que le Loup était reconnaissant vis-à-vis de la Cigogne ?
- 6- Quelle leçon apprend-on de cette histoire ?

-Production écrite :

Un jour, le Loup se retrouva pris dans un piège. La même Cigogne arriva, le Loup s'excusa et lui demanda de le sauver. Racontez !

10.3 Critères d'évaluation

Quatre critères seront pris en compte lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants : la créativité, l'aisance linguistique, la logique narrative et le transfert du sens. Voici donc la grille d'évaluation que nous avons proposée :

Critères (VD) (+) ou (-)	Nombre d'apprenants = n	
	(+)	(-)
Créativité (VD1)*		
Aisance en écriture (VD2)		
Logique narrative (VD3)		
Transfert du sens (VD4)		

*Variable dépendante 1.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Les critères que nous avons choisis cherchent à mettre en exergue certains indices dans la production écrite des apprenants, en vue de mesurer l'impact du récit fictif authentique par rapport à celui qui est adapté ; ceci à plusieurs niveaux : *la créativité*, étant un élément essentiel en enseignement/apprentissage du texte littéraire, sachant que l'apprenant est appelé à rédiger une production écrite en réinvestissant ses compétences linguistiques et imaginaires. Selon Eve-Marie Rollinat-Levasseur (2015 : 224) :

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'objectif est que ces activités motivent la pratique de la langue (à l'oral comme à l'écrit) tout en conduisant l'apprenant à agir : ce que l'apprenant crée importe, et la verbalisation de son action est essentielle pour ses progrès dans la langue. Les activités de créativité sont donc à concevoir en fonction du niveau de langue des apprenants, sachant qu'une telle approche invite d'emblée à comparer le texte lu et la production proposée (Cité in Godard).

Aussi, l'aisance linguistique sera-t-elle évaluée, mais sans pour autant prétendre à une grille d'évaluation exhaustive. Autrement dit, nous allons évaluer de manière générale si l'apprenant est doté d'une aisance en production écrite. Certes, il existe plusieurs types d'erreur, mais notre objectif n'est pas d'explicitier la typologie des erreurs dans les productions écrites des élèves, mais il s'agira de voir la qualité de leurs productions écrites en termes d'*aisance linguistique*. Dans ce cas, l'aisance linguistique renvoie à l'habileté linguistique des apprenants en situation de production écrite.

La logique narrative, aussi choisie comme critère d'évaluation, se veut la capacité à donner une forme logique au texte narratif, en l'occurrence, le texte imitant le récit de fiction. En d'autres termes, elle signifie la structure hiérarchique qu'invoque le schéma quinaire du récit narratif. Nous voulons mesurer cette variable car elle est très importante pour la rédaction d'un récit narratif, et l'enseignant doit expliquer à ses apprenants les différents états du récit. À ce propos, Denis & Biard (1993 : 69) expliquent que : « *le professeur montre qu'une logique narrative informe le texte et lui donne une cohérence. On est loin d'une succession de hasards et d'un malencontreux concours de circonstances* ».

En dernier, le critère du *transfert du sens*, qui consiste au transfert d'éléments sémantiques (des unités de sens) du texte lu, vers celui créé par l'élève. De manière très simple, il revoie à la conservation partielle du sens du texte écrit, car dans la production écrite, nous invitons les apprenants à réfléchir sur une situation finale différente que celle énoncée dans le texte lu.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Le critère du transfert du sens est tributaire de celui de la logique narrative, c'est-à-dire que le texte ne peut être pourvu de sens que s'il répond à une structure canonique respectée. Denis & Biard (1993 : 40) : l'expliquent en ces termes :

La logique narrative constitue un invariant du type de texte considéré mais elle n'est spécifique au texte littéraire. Derrière elle, une autre cohérence, d'ordre sémantique, est à l'œuvre ; en l'explorant, le deuxième parcours va permettre d'ébaucher une réflexion sur le champ romanesque qui serait l'espace où une humanité s'interroge sur sa place dans l'univers, sur son origine de sa destinée.

De manière brève, la logique narrative, et la cohérence d'ordre sémantique, constituent la structure de base d'un texte narratif, et y compris le récit fictif.

10.4 Le public expérimenté

Pour préciser, l'expérimentation sera réalisée au collège *Mouloud Feraoun* de la ville de Saida, avec quatre classes ayant le niveau de la 2^{ème} année moyenne. Celles-ci feront l'objet de quatre groupes dont chacun subira un double tests, c'est-à-dire deux variables différentes, dans deux moments différents :

- Variable indépendante 1 (Test 1) : introduction d'un texte authentique ;
- Variable indépendante 2 (Test 2) : introduction d'un texte adapté (didactisé).

À chaque fin de l'expérimentation avec un groupe (Grp-x), nous enregistrons les résultats et nous passerons au groupe suivant. Le même processus expérimental sera respectivement répété avec les quatre groupes.

Soit :

- $n = 111$: le nombre total des apprenants ;
- Les 4 classes feront l'objet de 4 groupes : $nG\ 1 = 26$ apprenants ; $nG\ 2 = 28$ apprenants ; $nG\ 3 = 32$ apprenants ; $nG\ 4 = 25$ apprenants.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

10.5 Les résultats de l'expérimentation

Les statistiques seront présentées par SPSS*, un logiciel utilisé pour une analyse descriptive avancée des statistiques. En effet, il s'agit d'un test statistique où nous allons comparer la performance de tous les élèves en matière des 4 critères que nous aurons testés lors du test 1 (T1) et du test 2 (T2).

Les statistiques des 4 groupes seront représentées comme suit :

- Grp1-S : les statistiques du groupe 1 ;
- Grp2-S : les statistiques du groupe 2 ;
- Grp3-S : les statistiques du groupe 3 ;
- Grp4-S : les statistiques du groupe 4.

Au fait, le test qu'il faut appliquer pour évaluer l'association entre 2 variables qualitatives catégorielles est le Test de Chi-2 (ou khi-deux). Nous appelons le test appliqué Chi-2 où T1 et T2 sont considérés comme 2 variables nominales catégorielles. Ce test est utilisé pour tester l'hypothèse nulle** consistant en l'absence de relation entre deux variables catégorielles, c'est-à-dire ici la nature du test linguistique que nous avons adopté (T1 et T2) et la performance des élèves, mesurée par les 4 critères d'évaluation, en l'occurrence, la créativité, l'aisance en écriture, la logique narrative et le transfert du sens. Nous rappelons que T1 est le test relatif au document authentique, et T2 le test relatif au document adapté.

Les statistiques descriptives seront présentées dans des tableaux croisés. Dans chacun, nous exposons les résultats du test appliqué relatif à une seule variable dépendante de T1 et T2 :

- La créativité : VD1 du T1 et T2 ;
- L'aisance en écriture : VD2 du T1 et T2 ;
- La logique narrative : VD3 du T1 et T2 ;
- Le transfert du sens : VD4 du T1 et T2.

*En anglais, SPSS signifie : *Statistical Package for the Social Sciences*. C'est un logiciel qui permet d'obtenir une analyse descriptive avancée des statistiques.

**L'hypothèse nulle annonce qu'il n'existe pas de relation entre 2 variables.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Nous allons alors vérifier l'hypothèse d'indépendance de ces variables, en réalisant une comparaison bilatérale entre les 2 modalités de chaque test par rapport à un seul critère d'évaluation. Chaque tableau croisera 2 modalités de la 1^{ère} variable étant T1 et T2 avec les 2 modalités de la 2^{ème} variable (créativité par exemple) ; puis les résultats du test Chi-2 seront jugés comme performants ou non performants.

Nous avons l'effectif observé pour chaque test et pour une seule variable observée (créativité par exemple), et le test Chi-2 calcule l'effectif théorique, c'est-à-dire attendu. L'effectif théorique consiste en la fréquence que l'on devra trouver dans la cellule « *signification asymptotique bilatérale* », si l'hypothèse nulle était vraie. On suppose de prime abord qu'il n'y a pas une différence entre la performance des apprenants sous l'effet de la nature du test linguistique expérimenté (Soit T1 ou T2). En cas d'une hypothèse nulle, nous devrions avoir plus ou moins des effectifs égaux lorsqu'on évalue la performance des apprenants pour les deux tests (T1 et T2).

10.5.1 Les résultats statistiques du Chi-2 du Grp-1

Tout d'abord, nous présentons ici les résultats du Chi-2 de chaque groupe en fonction de T1 et T2 par rapport à une VD. Ensuite, nous procéderons à une analyse globale du Chi-2 de tous les effectifs de groupes.

a- La créativité : Grp-1 S

Tests du khi-deux* de VD1 (Grp-1)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,444	1	,229

Le tableau ci-dessus indique 3 résultats importants :

- Le résultat du test ou valeur (1,444) ;
- Le **ddl** ou degré de liberté (ici ddl = 1) ;
- La signification asymptotique (bilatérale), ou P-value (valeur de P). Dans ce cas, p = (0,229) ;

*Appelé aussi Test Chi-2 ou Test du χ^2 , prononcé « khi-deux » ou « khi carré », il s'utilise pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre deux variables catégorielles. Ce test a été développé par le mathématicien britannique Karl Pearson (1857 – 1936) dans le cadre des statistiques modernes appliquées sur le domaine de la biomédecine.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

- 0,05 ou 5 % est la limite acceptable d'erreur (appelée aussi *seuil de signification*).

Soit 0,05 ou (5%) est le seuil de signification. Si le résultat du P-value (signification asymptotique) est supérieur à 0,05, nous devons accepter l'hypothèse nulle (H0) et conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre T1 et T2 par rapport à la variable en question (créativité).

Dans le tableau ci-dessus, nous remarquons à travers le test Chi-2, qu'il n'y a pas un effet significatif de T1 et T2 sur la créativité des élèves, parce que la P-value calculée (degré de signification = 0, 229) est supérieure à 0,05 (5%).

Soit P-value du Chi-2 = 0,229 > Seuil de signification = 0,05 → L'hypothèse nulle (H0) est acceptée.

a- L'aisance en écriture : Grp-1 S

Tests du khi-deux de VD2 (Grp-1)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,433	1	,510

Les résultats de T1 et T2 du Chi-2 en matière de la VD2 : (khi-deux = 0,433 ; ddl = 1 ; p = 0,510), montrent que : P-value (0,510) > le seuil de signification (0,05). Ceci dit qu'il n'y a pas une différence significative de T1 et T2 sur la variable dépendante 1 (aisance linguistique) → Hypothèse nulle (H0) acceptée.

b- La logique narrative : Chi-2 S

Tests du khi-deux de VD3 (Grp-1)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,315	1	,575

Le tableau montre qu'il n'y a pas une différence significative de T1 et T2 sur la VD3. Car : (khi-deux = 0,315 ; ddl = 1 ; p = 0,575). D'où : P-value = 0,575 > seuil de signification = 0.05 → Hypothèse nulle (H0) acceptée.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

c- Le transfert du sens : Grp-1 S

Tests du khi-deux VD4 (Grp-1)

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,882	1	,090

Les résultats : (khi-deux = 2,882 ; ddl = 1 ; p = 0,090) montrent que : p-value > 0,05. D'où l'on peut dire qu'il n'y a pas un effet significatif de T1 et T2 sur la VD4 (transfert du sens) → Hypothèse nulle (H0) acceptée.

10.5.2 Les résultats statistiques du Chi-2 du Grp-2

Nous continuons l'analyse du Chi-2 sur Grp-2 en tenant compte des quatre variables dépendantes.

a- La créativité : Grp-2 S

Tests du khi-deux VD1 (Grp-2)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,143	1	,285

D'après les résultats : (khi-deux = 1,143 ; ddl = 1 ; p = 0,285). Nous avons :

p-value > 0,05. Alors, il n'y a aucun effet significatif de T1 et T2 sur la VD1 (créativité) → Hypothèse nulle (H0) acceptée.

b- L'aisance en écriture : Grp-2 S

Tests du khi-deux VD2 (Grp-2)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,697	1	,193

(khi-deux = 1,697 ; ddl = 1 ; p = 0,193). Nous constatons que : p-value > 0,05. Alors, il n'existe aucune différence significative de T1 et T2 sur la VD2 (aisance en écriture) → H0 acceptée.

c- La logique narrative : Grp-2 S

Tests du khi-deux VD3 (Grp-2)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,667	1	,031

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

(khi-deux = 1,667 ; ddl = 1 ; p = 0,031). La p-value < 0,05. Nous déduisons qu'il existe une différence significative de T1 et T2 sur la VD3 (logique narrative) → H0 rejetée.

d- Le transfert du sens : Grp-2

Tests khi-deux VD4 (Grp-2)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,697	1	,193

(khi-deux = 1,697 ; ddl = 1 ; p = 0,193). Nous remarquons que : P-value > 0,05. Alors, il n'y a aucun effet significatif de T1 et T2 sur la VD4 (transfert du sens) → H0 acceptée.

10.5.3 Les résultats statistiques du Chi-2 du Grp-3

Les résultats inférentielles (comparatives) du test Chi-2 du Grp-3 se présentent selon SPSS comme suit :

a- La créativité : Grp-3

Tests du khi-deux VD1 (Grp-3)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,473	1	,062

Comme le tableau l'indique : (khi-deux = 3,473 ; ddl = 1 ; p = 0,062). Nous voyons que : la p-value (signification asymptotique = 0,062) du test Chi-2 est supérieure au seuil de signification (0,05). Nous affirmons alors qu'il n'y a aucun effet significatif de T1 et T2 sur la VD1. D'où l'acceptation de l'hypothèse nulle (H0).

b- L'aisance en écriture : Grp-3

Tests du khi-deux VD2 (Grp-3)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,925	1	,048

Le tableau montre que : (khi-deux = 3,925 ; ddl = 1 ; p = 0,048). Nous avons : p-value < 0,05. Nous affirmons qu'il y'a une différence significative de T1 et T2 sur la VD2. Ceci infirme H0.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

c- La logique narrative : Grp-3

Tests du khi-deux VD3 (Grp-3)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,016	1	,045

Les résultats inférentielles : (khi-deux = 4,016 ; ddl = 1 ; $p = 0,045$) montrent que $p\text{-value} < 0,05$. Ceci affirme qu'il y'a une différence significative de T1 et T2 sur la VD3 → H_0 est rejetée.

d - Le transfert du sens : Grp-3

Tests du khi-deux VD4 (Grp-3)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,783	1	,095

(khi-deux = 2,783 ; ddl = 1 ; $p = 0,095$). Nous voyons que $p\text{-value} > 0,05$. Nous affirmons alors qu'il n'existe aucune différence significative de T1 et T2 sur la VD4. D'où, H_0 est acceptée.

10.5.4 Les résultats statistiques du Chi-2 du Grp-4

Les résultats inférentielles du test Chi-2 relatif à Grp-4 se présentent comme suit :

a- La créativité : Grp-4

Tests du khi-deux VD1 (Grp-4)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,325	1	,569

D'après le tableau : (khi-deux = 0,325 ; ddl = 1 ; $p = 0,569$). Nous voyons que : $p\text{-value}$ (valeur asymptotique = 0,569) $> 0,05$. Nous affirmons alors qu'il y'a pas un effet significatif de T1 et T2 sur la VD1 → H_0 est acceptée.

b- L'aisance en écriture : Grp-4

Tests du khi-deux VD2 (Grp-4)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,000	1	1,000

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

(khi-deux = 0 ; ddl = 1 ; p = 1). Nous constatons que : p-value > 0,05. Nous disons alors qu'il n'y a aucune différence de T1 et T2 sur la VD2 → H0 est acceptée.

c- La logique narrative : Grp-4

Tests du khi-deux VD3 (Grp-4)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	8,420	1	,004

Le tableau indique que : (khi-deux = 8,420 ; ddl = 1 ; p-value = 0,004). Nous avons : p-value < 0,05. Alors, il existe un effet significatif de T1 et T2 sur la VD3. D'où le rejet de H0.

d- Le transfert du sens : Grp-4

Tests du khi-deux VD4 (Grp-4)

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,081	1	,777

(khi-deux = 0,081 ; ddl = 1 ; p = 0,777). Nous voyons que : p-value (signification asymptotique = 0,777) > 0,05. Nous affirmons alors qu'il n'y a aucune différence significative de T1 et T2 sur la VD4. D'où l'acceptation de H0.

10.5.5 Les résultats statistiques de tous les groupes : *Chi-2 All groups learners S*

Après avoir appliqué le test Chi-2 sur les 4 groupes, dont chacun a été analysé indépendamment de l'autre, et par rapport à l'une des 4 variables dépendantes (VD1, VD2, VD3 et VD4), il a été remarqué que la signification asymptotique bilatérale (P-value) n'a pas indiqué une réelle significativité des résultats relatifs aux tests linguistiques T1 et T2 sur la majorité des 4 variables mesurées. En effet, l'effet de significativité du test Chi-2 n'a été enregistré que sur la VD3 de Grp-2, la VD2 et VD3 de Grp-3 et la VD3 de Grp-4. Autrement dit, la performance des apprenants n'a été remarquée que sur une seule variable du groupe 2, sur deux variables du groupe 3 et sur une seule du groupe 4, ce qui ne permet pas à l'occasion de juger l'efficacité de T1 et T2 sur les 4 variables, car les effectifs (nombre) des 4 groupes n'ont pas été assez importants.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Du point de vue statistique, lorsque le nombre des effectifs n'a pas été assez important, il n'a pas été possible pour le logiciel SPSS de calculer la significativité de T1 et T2 sur les VD.

Il est à noter que les résultats bruts du T2 ont été plus probants que ceux du T1 sur le plan visuel, néanmoins, en procédant à discerner statistiquement cette performance de T2, le logiciel ne l'a pas indiquée, parce que le nombre d'élèves dans chaque groupe n'a pas été assez important. Pour ce faire, il a été nécessaire d'additionner le nombre des 4 groupes les uns aux autres pour que l'échantillon soit d'une grande portée pour le logiciel.

Il importe aujourd'hui de présenter les résultats du test Chi-2 appliqué sur l'ensemble des effectifs de groupes (n = 111).

10.5.5.1 Les statistiques du Chi-2 de tous les apprenants : *Chi-2 All groups learners S*

D'emblée, en additionnant les effectifs de l'échantillon, nous remarquons un effet de significativité de T1 et T2 sur toutes les 4 variables dépendantes (VD1 : créativité ; VD2 : aisance en écriture ; VD3 : logique narrative ; VD4 : transfert du sens).

a- La créativité : *Chi-2 All groups learners S*

Tests khi-deux : *All groups learners S (VD1)*

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,348	1	,021

Les résultats du Chi-2 du tableau indiquent que : (khi-deux = 5,348 ; ddl = 1 ; p = 0,021). D'où p-value (signification asymptotique = 0,021) < seuil de significativité = 0,05. Alors, il existe un effet de significativité de T1 et T2 sur la VD1 (créativité) → H0 est rejetée.

b- L'aisance en écriture : *Chi-2 All groups learners S*

Tests khi-deux : *All groups learners S (VD2)*

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,710	1	,030

(khi-deux = 4,710 ; ddl = 1 ; p = 0,030). Nous remarquons que : p-value < 0,05. Il en résulte alors l'existence d'une différence significative de T1 et T2 sur la VD2 (aisance en écriture). D'où l'infirmerie de H0.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

c- La logique narrative : *Chi-2 All groups learners S*

Tests khi-deux : *All groups learners (VD3)*

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	13,243	1	,000

Les fréquences suivantes : (khi-deux = 13, 243 ; ddl = 1 ; $p = 0$) indiquent que $p\text{-value} < 0,05$. Alors, il existe une différence de significativité de T1 et T2 sur la VD3 (logique narrative). D'où, H_0 est rejetée.

d- Le transfert du sens : *Chi-2 All groups learners S*

Tests khi-deux : *All groups learners (VD4)*

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,620	1	,018

Les statistiques inférentielles : (khi-deux = 5,620 ; ddl = 1 ; $p = 0,018$), montrent que : $p\text{-value}$ (signification asymptotique bilatérale = 0,018) < seuil de signification = 0,05. Nous remarquons alors un effet de significativité de T1 et T2 sur la DV4 (Transfert du sens). D'où le rejet de l'hypothèse nulle (H_0).

Le test Chi-2 de tous les groupes (*All groups learners*) a produit une différence significative très remarquable statistiquement, c'est-à-dire que la *valeur de P* était supérieure au seuil de signification à travers les quatre tableaux. Cette valeur montre un effet significatif de T1 et T2 sur l'ensemble des VD. Ceci nous amène à poser la question suivante :

Par rapport à quel test linguistique (T) les apprenants sont le plus performants ? Est-ce qu'il s'agit de T1 ou de T2 ?

Nous avons posé cette question parce que les tests appliqués par le logiciel en question n'indiquent pas le test linguistique qui permet de réaliser des résultats probants. Autrement dit, il n'est pas signalé dans les tableaux des statistiques inférentielles ni T1 ni T2. Mais, le logiciel le démontre clairement par le biais de graphiques en forme de diagrammes à barres. Par conséquent, à travers ces formes de graphiques, il sera statistiquement facile de reconnaître le test (T) qui permet aux apprenants de devenir plus performants en matière des variables dépendantes mesurées.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

10.6 Analyse des résultats statistiques

Dès lors, à travers des tableaux et des diagrammes à barres, nous allons faire une comparaison entre la somme d'apprenants des 4 groupes, et les résultats obtenus de T1 et ceux de T2, par rapport aux VD en question.

10.6.1 Les résultats statistiques de Grp-1

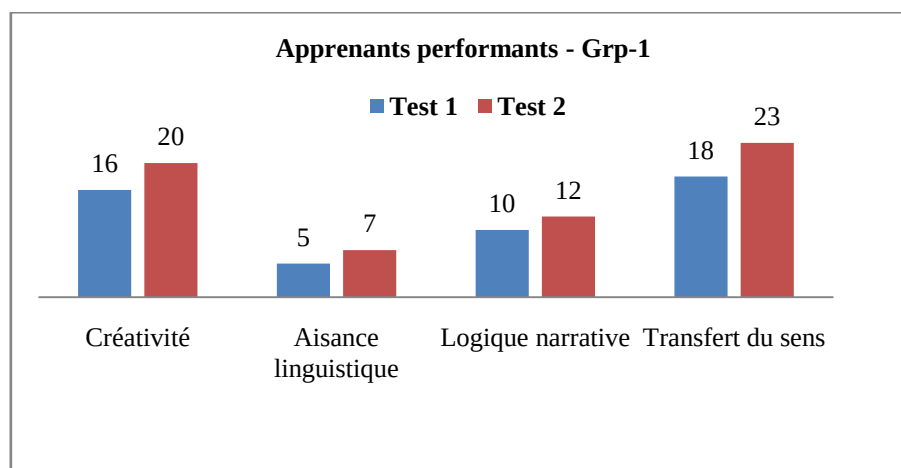


Figure 1

Les résultats statistiques relatifs à Grp-1 dont le nombre $n = 28$, indiquent une progressivité des performances en T2. En effet, sur le plan de la créativité, 16 apprenants sont performants en T1 et 20 apprenants sont performants en T2. En aisance d'écriture, 5 apprenants sont performants en T1, et 7 apprenants le sont en T2. Pour ce qui est de la logique narrative, 10 apprenants sont performants en T1, et 12 apprenants sont performants en T2. En ce qui concerne le transfert du sens, 18 apprenants sont performants en T1 et 23 le sont en T2.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

10.6.2 Les résultats statistiques de Grp-2

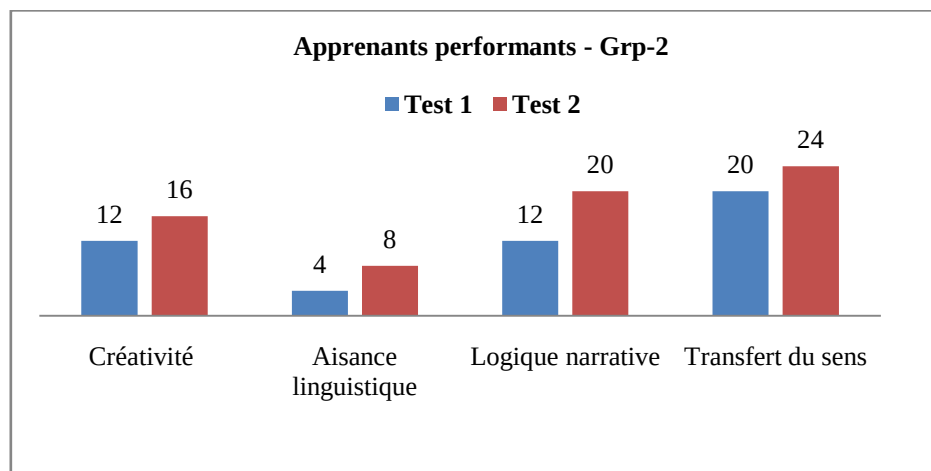


Figure 2

La figure 2 représente les résultats des statistiques de T1 et T2 avec Grp-2 dont $n = 26$ apprenants. Nous remarquons que le nombre d'apprenants performants augmente remarquablement en T2. En effet, sur le plan de la créativité, 12 apprenants sont performants en T1 et 16 apprenants sont performants en T2. En aisance d'écriture, seulement 4 apprenants sont performants en T1 et 8 apprenants sont performants en T2. En ce qui concerne la logique narrative, 12 apprenants ont été performants en T1 et 20 apprenants sont performants en T2. Pour ce qui est du transfert linguistique, 20 apprenants sont performants en T1, et 24 le sont en T2.

10.6.3 Les résultats statistiques de Grp-3

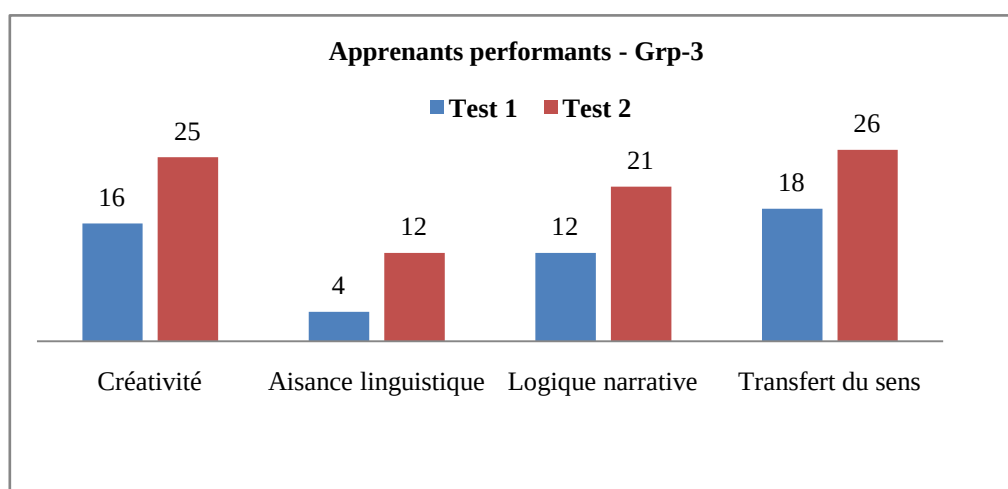


Figure 3

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Les résultats statistiques de Grp-3 (figure 3), dont $n = 32$, montrent que T2 est plus efficace que T1. Nous remarquons une progressivité de performance des résultats relatifs aux 4 variables mesurées. En effet, en T2, 25 apprenants sont créatifs, et seulement 16 le sont en T1. En aisance d'écriture, 12 apprenants sont performants en T2, alors que seulement 4 sont performants en T1. En ce qui concerne la logique narrative, 12 apprenants sont performants en T1 et 21 apprenants sont performants en T2. Pour ce qui est du transfert du sens, 18 apprenants sont performants en T1, et 26 apprenants le sont en T2.

10.6.4 Les résultats statistiques de Grp-4

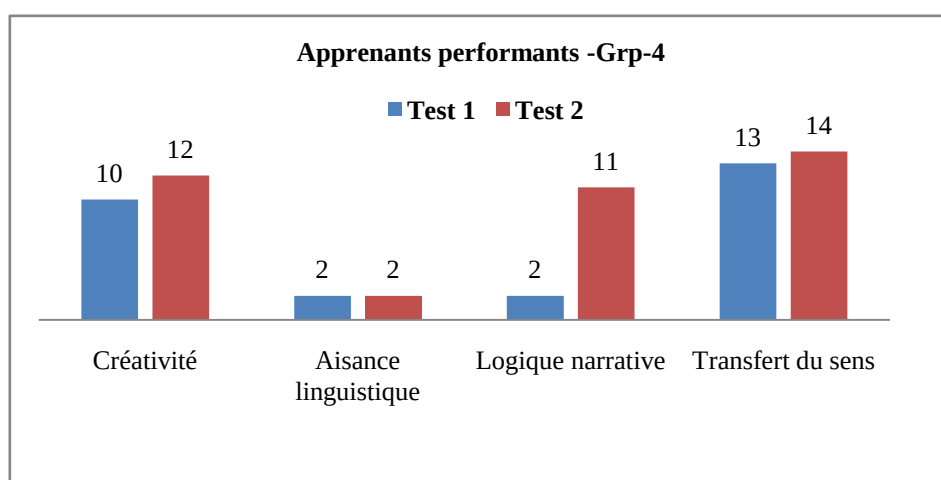


Figure 4

La figure 4 présente les statistiques relatives à Grp-4 dont le nombre $n = 25$. Les résultats révèlent la même progressivité des performances, excepté la variable relative à l'aisance en écriture, étant constante dans T1 et T2 (seulement 2 apprenants). En créativité, 10 apprenants sont performants en T1, et 12 le sont en T2. Pour la logique narrative, 11 apprenants sont performants en T2 et seulement 2 qui sont performants en T1. En ce qui concerne le transfert du sens, 13 apprenants sont performants en T1, et 14 apprenants le sont en T2.

10.7 Interprétation des résultats

En appliquant le Test Chi-2 sur les 4 groupes, la significativité des tests linguistiques (T1 et T2) n'était pas réellement apparente. Par contre, en analysant la somme des groupes, nous avons remarqué un effet significatif de T1 et T2 sur les 4 variables dépendantes. Sauf

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

que les tableaux des statistiques inférentielles n'indiquent pas le test linguistique efficace dont il s'agit, mais uniquement la performance des variables mesurées.

Les représentations graphiques des données ont révélé que le test linguistique 2 (le document adapté) a permis aux apprenants de réaliser des résultats probants. En effet, ces résultats sont définis en matière de 4 variables mesurées à travers la production écrite des apprenants.

Les apprenants deviennent très productifs sur le plan de la créativité quand le récit fictif est adapté à leur niveau linguistique, c'est-à-dire que l'adaptation possède une efficacité importante dans le processus de compréhension de l'apprenant, ce qui l'amène à comprendre et inventer une fin au récit. À cet effet, Rollinat-Levasseur (2015 : 224) explique que « *les activités de créativité sont donc à concevoir en fonction du niveau de langue des apprenants, sachant qu'une telle approche invite d'emblée à comparer le texte lu et la production proposée* » (Cité in Godard). Contrairement à cela, si le récit fictif est authentique, surtout lorsqu'il s'agit de fables en vers, l'élève est confronté à certaines difficultés d'ordre linguistiques et même culturels, ce qui inhibe son processus de compréhension, et l'empêche par conséquent à produire en situation de production écrite. Mais le travail de l'écriture ne doit pas se réaliser si l'élève n'est pas aiguillé vers son sens de créativité, d'où le choix de supports didactiques pouvant stimuler sa sensibilité et son imagination :

Il faut cependant, pour mieux préparer les élèves à l'écriture, chercher également à aiguïser leur sens de la créativité, de l'inventivité pure, l'une n'allant pas sans l'autre. On peut le faire par exemple en se tournant vers des thèmes plus insolites, avec des sujets qui excitent l'imagination (Séoud, 1997 : 180).

L'aisance en écrire que nous avons aussi appelée « aisance linguistique », étant une performance relative à la production écrite, demeure un problème persistant chez les apprenants de FLE. En effet, il a été remarqué que les apprenants rédigent, mais avec assez de difficultés, c'est-à-dire que leurs productions écrites sont défaillantes sur le plan linguistique. Cette compétence relative à l'écrit pose un réel problème aux apprenants de FLE, et nécessite une prise en charge sérieuse de ceux-ci en adoptant une pédagogie fonctionnelle sur le plan lexical et grammatical. Comme il a été déjà expliqué en amont, nous n'avons pas voulu faire appel à des grilles d'analyse de la production écrite, car notre objectif n'est pas de faire le compte de la typologie des erreurs d'orthographe, mais il s'agit le plus de vérifier la nature du texte qui aide l'apprenant en stimulant son processus de créativité en situation de production

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

écrite en général. Par conséquent, il a été question d'évaluer la production écrite des apprenants de manière générale, sans pour autant sanctionner les productions écrites contenant des erreurs si elles apportent une logique narrative pourvue de sens, qui « *informe le texte et lui donne une cohérence* » (Biard & Denis, 1993 : 69). L'aspect de xénisme linguistique est très présent chez les apprenants de FLE. Pour cela, « *le professeur sait que, lorsqu'il s'agit d'un texte identifié comme narratif, l'écriture est en partie déterminée par des contraintes toujours là qui tiennent à la fois à la succession chronologique des événements (l'histoire) et à la logique qui leur donne un sens (le récit)* » (Denis & Biard, 1993 : 63).

Aussi, a-t-il été constaté que la majorité des apprenants se construisent du sens du récit fictif pour peu qu'il soit adapté. En d'autres termes, le récit adapté aide les apprenants tant dans la construction du sens que la prise de conscience du schéma narratif inhérent au récit adapté. Pour cela, nous avons constaté lors des analyses que le transfert du sens du texte lu vers le texte imité est tributaire de la compréhension de la structure narrative du récit lu. Au fait, le transfert du sens invoque que l'apprenant ait déjà une assise linguistique lui servant de support pour la compréhension du texte. À ce propos, Donatienne (2015 : 151) note que « *la lecture des textes aboutit souvent à des propositions de production écrite à partir du texte : écrire la suite, imiter. Ces activités demandent une compréhension du texte, qui sert de point de départ ou de modèle linguistique (au sens de réservoir de formes et de styles)* » (Cité in Godard).

En évaluant la production écrite des apprenants, nous avons remarqué que certains d'entre-eux préfèrent dessiner les scènes fictives. Nous avons découvert à travers des dessins que plusieurs élèves comprennent le sens du récit fictif, car ils dessinent des scènes* qui définissent les éléments du récit. Mais, les difficultés en matière de grammaire et de vocabulaire ne leur permettent pas de produire à l'écrit. Pendant notre enquête, nous avons remarqué que les enseignantes utilisent souvent des illustrations iconographiques pour aider leurs apprenants dans leur processus de compréhension. C'est aussi une pratique qui pourrait justifier le penchant de dessiner chez certains élèves.

Dans la réalisation de la production écrite, les apprenants faisaient souvent recours à la traduction, en demandant à leurs enseignantes de leur traduire quelques mots arabes en français, ce qui explique qu'ils font recours à la L1 dans leur processus d'apprentissage de L2.

*Voir le dessin des apprenants en annexe.

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

Cette stratégie peut être efficace dans certaines situations d'enseignement/apprentissage, où il est vraiment difficile pour l'enseignant d'expliquer un mot, mais elle est toutefois déconseillée si l'enseignant l'utilise en permanence.

Aussi, lors de l'évaluation des copies, avons-nous constaté une écriture de forme oralisée dans la production écrite des apprenants. Certains mots, voire expressions sont écrits comme entendus, comme dans les mots « *silvouplais* » (s'il vous plaît) et « *marsi* » (merci) par exemple, qui revenaient très souvent dans leurs productions écrites. De même, certains apprenants ne distinguent pas la différence phonologique entre quelques voyelles et commettent souvent des interférences d'ordre contrastif. De surcroît, plusieurs apprenants utilisent une alternance codique en écrivant quelques mots en français et des structures en arabe dialectale (L1) par des lettres latines, comme dans l'exemple « *mzya rak slakt kont rayah naklek* » qui signifie en français : (Heureusement tu t'es sauvé ; j'allais te dévorer). D'autres apprenants, utilisaient même des mots anglais, comme « *yes* » et « *because* » dans leurs productions écrites. Souvent, ces apprenants écrivaient des dialogues entre les personnages du récit.

En bref, l'aspect de créativité est de plus en plus trouvé dans la production écrite des apprenants surtout dans le test linguistique 2, où nous avons remarqué une progressivité de l'aspect créatif en production écrite chez les apprenants de FLE, même en présence de certaines erreurs d'orthographe, car leurs écrits révèlent une structure compréhensible et imitée du récit qu'ils ont lu au départ. C'est pour cela que l'enseignant ne doit pas se précipiter sur la réalisation d'un bon projet de l'écriture, dans la mesure où cette compétence ne peut être réalisée si le sens de l'imagination et de la sensibilité de l'apprenant ne sont pas stimulées, un objectif essentiel de l'exploitation du document littéraire. En effet, Yves Reuter (1999) écrit :

La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité...(Cité in Daunay, 2007 : 164-165).

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

En somme, « l'essentiel n'est pas non plus seulement de faire écrire, mais de libérer, dans des conditions non artificielles, ou aussi peu artificielles que possible, une parole authentique, qu'il faudra savoir entendre ou lire » (Séoud, 1997 : 183).

Conclusion

Cette expérimentation nous a conduit à déduire que le récit de fiction adapté est plus efficace que celui étant authentique. Quand le texte est adapté, il est facilement compris par l'apprenant de FLE. *A contrario*, quand il est authentique, son style d'écriture compliqué ne permet pas à l'apprenant de saisir son sens. En enseignement/apprentissage du FLE, le recours aux documents adaptés joue un rôle très important dans le processus de compréhension de l'apprenant dont la langue possède un caractère de xénisme linguistique et culturel particulier.

En classe de 2^{ème} année moyenne, les apprenants reçoivent l'apprentissage d'un nouveau type de texte, s'agissant du récit de fiction : le conte, la fable et la légende. Ces textes fictifs aident mieux l'apprenant à développer son imagination et son désir d'apprendre à lire ; néanmoins, lorsque ceux-ci sont compliqués, ils ne permettent pas à l'apprenant d'avoir accès au sens ni d'apprendre à lire, puisque la langue dont ils sont écrits est stylistiquement sophistiquée. Pour cela, l'enseignant de FLE doit éprouver de l'empathie envers ses apprenants, en choisissant des textes adaptés à leur niveau, ou en adaptant du moins ceux du manuel scolaire, de sorte qu'ils soient compréhensibles.

La réalisation de la compétence à l'écrit ne doit pas être l'objectif ultime de l'enseignement/apprentissage du FLE, car la compréhension, le développement de la sensibilité artistique et le désir de la lecture sont *a priori* des objectifs premiers en didactique du texte littéraire. L'écriture, certes, est une compétence didactique à viser, mais elle ne doit pas s'étaler au détriment des activités importantes, telles la compréhension, la créativité, la sensibilité et le goût de la lecture. Au fait, nous avons constaté dans l'analyse de la production écrite des apprenants que, malgré la présence de beaucoup d'erreurs d'orthographe, certains apprenants sont très créatifs, et leur logique narrative en écriture démontre déjà une prise de conscience du sens du récit qu'ils ont lu.

Le processus d'appropriation est systémique à un enseignement/apprentissage basé sur la motivation, dont l'objectif n'est pas de présenter des textes littéraires comme prétexte pour accroître le vocabulaire et la grammaire de l'apprenant, bien au contraire, il faut qu'ils

Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation

soient considérés comme supports didactiques qui discutent une typologie spécifique particulière, dans la mesure qu'ils sont des textes comportant des personnages, un schéma narratif, des péripéties imaginaires, etc. Ces éléments ne sont présents que dans le langage littéraire, qui par sa spécificité, donne à l'apprenant l'occasion de découvrir une panoplie linguistique particulière.

Nous avons remarqué durant notre enquête que la question spécifique du document littéraire n'est pas enseignée. Presque toutes les activités sont consacrées pour la conjugaison, la grammaire et le vocabulaire, ce qui enlève à ce genre de texte sa caractéristique spécifique et le transforme comme un document pareil à un texte non littéraire. En d'autres termes, si le choix du texte littéraire est fait, c'est pour que les apprenants découvrent ses traits typologiques particuliers, et développent par conséquent leur compétence de créativité et de lecture.

Succinctement, la didactique de la littérature et du texte littéraire doit offrir la chance aux apprenants pour des mises en scène ou des mises en image de textes fictifs à travers des jeux de rôles. Cette didactique doit adopter ce qui est adapté au niveau de l'apprenant, notamment le choix de supports relatifs aux caractéristiques socioculturelles de son contexte. Car, la compréhension de la langue ne s'effectue pas que par des activités métalinguistiques, mais elle peut s'effectuer par des activités ludiques susceptibles d'éveiller l'intérêt de l'apprenant en réveillant ainsi son potentiel imaginaire. C'est ce que révèlent ici Carole & Renée (1992 : 219) : « *tous les enfants ne deviendront pas Chateaubriand. Mais tous devront avoir eu la possibilité d'exercer les facultés d'imagination et de création qui sommeillent en eux, et que l'âge, avec ses contraintes, se changera assez tôt d'étouffer* ». De même, Albert & Souchon (2000 : 25) affirment que « *"la centration" sur la parole du personnage et l'observation du traitement de cette parole nous semble vitales pour développer chez le lecteur-apprenant une compétence lectorale* ». En un mot, l'exercice de l'écriture ne suffit pas pour le développement de la compétence littéraire chez l'apprenant de FLE.

Dans les chapitres qui suivront, il sera question de concevoir un projet pédagogique de l'enseignement/apprentissage du récit de fiction, où seront pris en considération tous les éléments empiriques recueillis du terrain et ceux de l'expérimentation.

Chapitre 11 :

Proposition d'un projet didactique du récit de fiction

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

Introduction

Après avoir effectué une enquête exhaustive auprès des enseignants du cycle moyen, nous avons pu comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés leurs apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Ainsi, la pré-enquête du cadre de notre expérimentation - qui consistait en l'observation participante pendant tout un trimestre -, nous a offert l'opportunité de voir naturellement, et, sur le terrain la situation didactique de l'enseignement/apprentissage du récit de fiction au collège Mouloud Feraoun. Il est à préciser ici, que la limitation du contexte d'enquête revient au fait que les bonnes recherches sont celles étant conscientes de leurs limites. De même, la participation prolongée aux activités, avec les classes de ce collège, pendant plusieurs séances, nous a donné une image réelle concernant les besoins et difficultés de ces apprenants.

Pour ce faire, et sur la base de qui a été observé, nous avons trouvé de l'utilité à proposer un nouveau projet didactique de l'enseignement/apprentissage du récit de fiction pour les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. À titre de rappel, l'appellation « récit de fiction » au lieu de « texte littéraire », se justifie dans le fait que le « récit de fiction » est un genre qui se répertorie dans l'éventail du « texte littéraire ». D'autant plus, en 2^{ème} année moyenne, trois genres narratifs courts sont proposés, à savoir : le conte, la fable et la légende.

Il est à mentionner que nous n'allons proposer ici qu'un seul projet didactique pour l'enseignement/apprentissage du texte littéraire. Et, plus précisément, il s'agira du projet de la fable*. Car, c'est à ce niveau de projet pédagogique énoncé dans le manuel scolaire, que notre enquête a été effectuée.

Aussi dans ce chapitre, sera-t-il question de proposer des recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement/apprentissage de ce genre fictif, néanmoins, il appartient à chaque enseignant de choisir celle qui convient le mieux et étant adaptée au niveau de ses élèves.

*Il s'agit du 2^{ème} projet pédagogique qui est enseigné pendant le 2^{ème} trimestre.

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

11.1 Définitions de concepts

Avant de procéder à la conception d'un projet didactique du récit de fiction, il s'avère important de définir quelques concepts didactiques, puisqu'ils seront mis en œuvre dans les deux chapitres suivants.

11.1.1 Le projet didactique

La notion du « projet didactique » semble être constituée de deux termes conjoints ayant trait à l'enseignement/apprentissage d'un savoir disciplinaire, notamment le Français Langue Étrangère (FLE). En effet, la notion de « projet » vise certains objectifs prédéfinis par un curriculum, c'est-à-dire la réalisation de compétence(s) à l'avenir. Le projet didactique se forme à l'aune des finalités émanant d'une approche curriculaire. Outre les constats faits d'une situation didactique révèlent les difficultés auxquelles pourraient être confrontés les apprenants, et les enjeux socio-scolaires dont les objectifs sont escomptés par une institution pédagogique. Le concept « didactique », quant à lui, est formé essentiellement pour être réservé aux contenus d'apprentissage. Autrement, il vise à ce qui est propre aux savoirs qu'on veut enseigner à des apprenants.

Le terme « projet » est défini dans *le Dictionnaire de Français Langue Étrangère et Seconde* comme :

Une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. Il existe des projets individuels (projet d'enseignement, par exemple, ou projet d'apprentissage) et des projets collectifs (en pédagogie ou en recherche). Au terme du processus, un projet exige évidemment d'être évalué ou que son ou ses protagonistes puissent identifier les raisons de leur succès ou les motifs de leur échec. En tout état de cause un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré : cela implique qu'il soit d'emblée construit puis rectifié au fur et à mesure de son déroulement (quelque soit son temps total) (Cuq, 2003 : 205).

À travers le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, il est déployé un projet didactique visant la réalisation d'une compétence globale étant celle de la découverte d'un nouveau genre narratif qui est le récit de fiction. À l'instar de ce dernier, l'apprenant est invité à découvrir des textes littéraires s'agissant des contes, des fables et des légendes, un enseignement basé sur l'invocation de l'imaginaire de l'adolescent. En effet, ce projet didactique vise à installer chez l'apprenant certaines compétences linguistiques et (inter)culturelles, à l'issue desquelles il pourra comprendre/produire à l'oral comme à l'écrit

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

un texte narratif. Au fait, la notion de « projet didactique » doit être préalablement réfléchie en prenant en considération les énoncés portés dans le programme défini par la Commission Nationale des Programmes, puisqu'elle est la seule à crédibiliser un contenu scolaire en lui donnant un sens relevant d'un cadre de pratiques de référence : on n'intègre pas tous les savoirs mais on ne prend que ceux dont les enjeux sont importants par rapport aux caractéristiques socioculturelles et politico-économique du contexte des apprenants, puisqu'un contenu scolaire *brute* ne vise à aucun principe d'une pédagogie de projet. De surcroît, le projet didactique dont les savoirs sont associés à des supports cognitifs, comme est le cas des récits de fiction proposés dans le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne, est constitué de séquences se déclinant en situations d'apprentissage à travers lesquelles s'inscrivent une évaluation diagnostique, une évaluation formative et une évaluation sommative ou certificative.

11.1.2 Le projet pédagogique

Le projet pédagogique, appelé communément « la pédagogie du projet », est la concrétisation des compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) en tâches particulières au sein de la classe. Autrement dit, il s'agit du réinvestissement des éléments cognitifs installés ou développés chez un apprenant en le confrontant à une situation-problème, plus ou moins réelle, s'approchant de sa vie quotidienne. D'une façon générale, le projet pédagogique est réalisé par coopération entre les acteurs d'une situation didactique. C'est aussi un moment d'éloignement des apprentissages abstraits vers des applications concrètes de ceux-ci : l'élève sort en quelque sorte du cadre scolaire à un cadre socio-scolaire en vue de sa socialisation.

D'après cet éclairage théorique, il semble logique que le projet pédagogique désigne une action de concrétisation des savoirs issus d'un projet didactique. Mais, on ne pourrait en aucune façon tracer exactement des limitations théoriques entre projet pédagogique et projet didactique, du moment que les deux projets s'assignent des objectifs communs et travaillent en parallèle. Néanmoins, quand on parle de *didactique* et de *pédagogie*, les limitations théoriques sont remarquables. *Le Rapport de l'agrégation interne des Lettres Modernes* (1989) mentionne que :

On peut affirmer schématiquement que la pédagogie définit des méthodes, des démarches qui permettent de guider l'élève dans des apprentissages variés, et l'on parle par exemple de "pédagogie différenciée" ou de "pédagogie par objectifs". La didactique, quant à elle, s'affirme d'avantage

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

comme une réflexion sur ce que l'on nomme les « savoirs savants » et la façon de les transposer - pour tout ou partie – afin de les rendre accessibles aux élèves (Cité par Biard & Denis, 1993 : 14).

À la lumière de cette distinction théorique, on peut affirmer en toute simplicité, que le projet didactique a trait aux modalités d'enseignement/apprentissage selon lesquelles doit être transposé un contenu disciplinaire afin d'être le mieux adapté et adéquat au niveau des apprenants, telle la progression d'un projet didactique qui peut être prolongée de séances, vers une ou des séquences devenant par conséquent un projet, et ainsi de suite. Il en va de même pour la notion de projet pédagogique, qui fondée sur les contenus ou les supports cognitifs, opte pour telle ou telle façon de réaliser un apprentissage par les apprenants. Par exemple, le 2^{ème} projet pédagogique du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, intitulé *dire et jouer une fable*, s'assigne des tâches, s'inscrivant bien entendu, dans une démarche de pédagogie du projet, la transformation d'une fable en bande dessinée, la théâtralisation des histoires par les jeux de rôles, etc. Toutes ces tâches ne peuvent être réalisées sans le passage par des projets didactiques. En Bref, le projet didactique et le projet pédagogiques sont deux notions complémentaires dans toute démarche d'enseignement/apprentissage.

11.1.3 Séquence didactique

La séquence didactique, appelée aussi séquence pédagogique ou séquence d'apprentissage, est une chaîne composée d'unités d'apprentissage, autour desquelles se fixe un objectif global. En enseignement/apprentissage du FLE, la séquence didactique organise en progression une liste de connaissances, à l'issue desquelles l'apprenant obtiendra une compétence énoncée en matière de performance. En effet, dans une séquence, il est regroupé plusieurs séances, chacune tourne autour d'un objectif spécifique constituant un passage pour un autre objectif spécifique, c'est-à-dire qu'il s'agira d'objectifs intermédiaires constitués de manière cohérente, et qui assurent l'atteinte d'un objectif global ou principal. *Le Dictionnaire de Didactique de Français Langue Étrangère et Seconde* lui présente la définition suivante :

On nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par des enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique. Ces critères peuvent être différents et combinés, de sorte qu'on peut parler par exemple d'une séquence de travail en groupes restreints faisant suite à une séance de travail individuel (critère du dispositif), d'une séquence en compréhension orale ou en compréhension écrite (critère du type de compétence langagière), d'une séquence sur ordinateur (critère de l'outil), d'une séquence grammaticale ou lexicale (critère du domaine), d'une séquence sur document visuel (critère du support), d'une séquence de discussion

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

collective sur un article de journal (critère de tâche + dispositif + support), ou encore d'une séquence de recherche individuelle de documents publicitaires sur Internet (critère de tâche + dispositif + support + outil) (Cuq, 2003 : 220).

Les séances sont toujours fixées par un temps bien déterminé, le tout forme une séquence, qui peut se prolonger tout un trimestre par exemple. Pour bien éclairer cette notion, prenons l'exemple de l'organisation séquentielle du projet n°2 du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne* :

PRJET 2 : Animer une fable			
Tâche finale : Réaliser un album de BD			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Paroles de sages !	-l'âne et le chien (Inb Al Muquafaà) P. 145 -Les serins et le chardonneret (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 67 -Le perroquet (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 80	-Les verbes introducteurs de parole -La ponctuation dans le dialogue -Les valeurs du présent de l'indicatif -Le présent de l'indicatif (morphologie) -Les adverbes de manière	Tâche 1 Produire un dialogue à partir d'une fable
Séquence 2 À vos bulles !	-Le laboureur et ses enfants (Jean de La Fontaine) P. 145 -La guenon, le singe et la noix (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 85 -Le maître et le scorpion (Fable d'Orient) P. 99	-Le lexique de la bande dessinée -Les types de phrases -Le futur simple de l'indicatif -Le futur simple des verbes particuliers	Tâche 2 Réaliser une BD
Tâche finale : Réaliser un album de BD à partir de fables			

*Taguemout & Cerbah et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. P. 5.

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

Selon le tableau des contenus d'apprentissage du projet n° 2 du manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne, la progression didactique du 2^{ème} trimestre se fait en 2 séquences. La première intitulée « Paroles de sages » propose une panoplie de textes narratifs (fables), avec des points de langue nécessaires pour la réalisation d'une tâche particulière : produire un dialogue à partir d'une fable. La deuxième aussi, intitulée « À vos bulles ! », propose des fables accompagnées d'activités de vocabulaire et de conjugaison, ceci afin de réaliser une deuxième tâche : réaliser une bande dessinée. L'ensemble constitue « un projet pédagogique » : Animer une fable.

En effet, la construction de la séquence invoque plusieurs paramètres didactiques et pédagogiques ; l'organisation du contenu cognitif doit se faire de manière très progressive afin de donner un sens à l'apprentissage, et les outils pédagogiques par exemple, contribuent à la réalisation de certaines tâches pédagogiques comme l'outil numérique. Ainsi, concevoir une séquence demande à l'enseignant ou au didacticien de rationaliser et organiser la répartition des supports didactiques à travers des séances, en consacrant à chacune un temps bien précis, puisque le passage aux autres est obligatoire. Selon Biard & Denis :

La **séquence** est liée à une démarche, celle par laquelle le professeur rationalise et organise son enseignement en le découpant en unités distinctes. Produit de cette activité de segmentation et de programmation, la séquence renvoie, dans les faits, à des conceptions et à des pratiques didactiques hétérogènes désignant, ici, une unité strictement chronologique, là, une construction sophistiquée (1993 : 35).

À la lumière de ces définitions, nous allons présenter un projet didactique pour les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. À travers celui-ci, nous évoquerons la progression didactique des supports cognitifs qui consisteront en des fables en prose et en vers. À titre de rappel, il s'agira d'une proposition dont les objectifs se rapportent à ceux énoncés dans le 2^{ème} projet pédagogique du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne. Toutefois, nous mettrons en œuvre des activités utiles à la compréhension des textes littéraires – que nous proposerons -, et nous avancerons quelques propositions didactiques pour les apprenants de ce niveau, et laisserons le choix aux enseignants de prétendre à celles qui semblent le mieux adaptées pour leurs élèves sans pour autant omettre les objectifs préalablement énoncés.

Dès lors, nous allons présenter le contenu d'apprentissage du projet pédagogique proposé, et définirons la nature des supports didactiques présentés pour les apprenants de ce niveau. Ainsi, nous tâcherons à attribuer un intitulé au projet et aux séquences qui y relèvent.

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

11.2 Tableau des contenus d'apprentissage du projet proposé

Contenu du projet				
Projet : <u>Jouer une fable</u>				
Séances	Textes proposés	Points de langue	Ateliers (TD)	Tâches
Séquence 1 : <u>Au dessin des fables !</u>				
Séance 1	-La Colombe piégée (D’après Inb-El-Muquafaà)	-Je lis pour comprendre mon texte	-Dessin d’animaux de la fable en forme de bande dessinée	Tâche 1 : -(Re) construire le dialogue d’un récit allégorique.
Séance 2		-Les marques du dialogue dans une fable		
Séance 3		-Le présent de l’indicatif		
Séance 4		-Les valeurs du présent de l’indicatif		
Séance 5	-L’Arbre et le Roseau (D’après Esope)	-Le champ lexical	-Insertion de dialogues dans les vignettes de la BD	
Séance 6		-L’imparfait de l’indicatif		
Séance 7	-Le Loup et la Cigogne (D’après Jean de La Fontaine)	-Les valeurs de l’imparfait de l’indicatif	-Présentation orale des dialogues construits	
Séance 8		-Les compléments circonstanciels de lieu/temps		

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

Séquence 2 : <u>Au dialogue des personnages !</u>				
Séance 1	-Le Laboureur et ses Enfants (Jean de La Fontaine) -Le Corbeau et le Renard (Jean de La Fontaine) -L'Ours et les deux Compagnons (Esope)	Je lis pour comprendre mon histoire	-Jouer le rôle des personnages	Tâche 2 : -Jouer le rôle des personnages du récit allégorique
Séance 2		-Le futur simple de l'indicatif		
Séance 3		-L'adverbe de manière		
Séance 4		L'enchaînement des actions	Préparation/répartition des rôles	
Séance 5		-L'adjectif qualificatif		
Séance 6		Caractéristiques du dialogue/récit		
Tâche finale : <u>Jouer une fable</u>				

11.2.1 Volume- horaire consacré pour la réalisation du projet

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne consacre 3 projets pédagogiques, chaque projet se subdivise en séquences didactiques. Ces dernières, quant à elles, se composent de séances, chacune est effectuée en 1 heure.

Pour bien éclairer, la séquence didactique est réalisée en moyenne de 16 jusqu'à 20 séances, c'est-à-dire un volume- horaire qui oscille entre 16 et 20 heures. La séquence est achevée après un mois, à raison de 5 séances par une semaine : 4 séances et 1 TD par

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

semaine. Si on fait la somme du volume-horaire de tout le projet, on obtiendra alors auprès 40 heures.

Le projet pédagogique que nous allons proposer répond aux exigences de la tutelle, en ce qu'il suit les approches théoriques adoptées en enseignement/apprentissage du FLE, et le volume- horaire exigé. Cependant, il existe une légère flexibilité dans la répartition du volume- horaire sur les heures d'enseignement : les heures de TD sont librement gérées par les enseignants. Dans certaines situations, quelques enseignants préfèrent ajouter des séances pour la négociation et la planification, et la réalisation du projet pédagogique.

En bref, pour la réalisation d'un nouveau projet didactique, nous suivrons le modèle pédagogique proposé, selon le programme conçu par la Commission Nationale des Programmes.

11.2.2 Explication des contenus d'apprentissage

Le tableau ci-dessus met en exergue des contenus d'apprentissage nécessaires à la compréhension des spécificités d'un genre littéraire allégorique, en l'occurrence, la fable. En effet, nous cherchons à travers ce projet didactique proposé de mettre en immersion l'apprenant dans toutes les caractéristiques inhérentes au monde de la fable, telle l'imagination. Pour ce faire, nous avons conçu un projet didactique qui vise non seulement la compréhension des caractéristiques spécifiques à la fable, mais aussi avons développé une progression didactique axée sur la théâtralisation de celle-ci.

À travers ce projet didactique, nous n'accordons pas un grand intérêt à la compétence de la production écrite, dans la mesure où la majorité des points de langue cherchent à développer chez l'apprenant la compétence de la compréhension/production orale, élément essentiel en apprentissage du FLE. En effet, Donatienne (2015 : 151) mentionne que les activités d'écriture « *demandent une compréhension du texte, qui sert de point de départ ou de modèle linguistique (au sens de réservoir de formes et de styles)* » (Cité in Godard). Il est très important de noter qu'en apprentissage du FLE, le passage par le modèle linguistique oralisé est basé sur une bonne appréhension du signifiant/signifié afin d'asseoir d'abord une prise de conscience signifiante de la langue, ensuite il y'aura le passage aux activités de l'écrit.

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

À cet effet, notre choix des textes littéraires, a pris en compte le niveau linguistique des apprenants de FLE étant scolarisés en 2^{ème} année moyenne ; ils ont en principe reçu quatre années d'enseignement de la langue française. Ce choix de supports didactiques s'est opéré à deux niveaux. Dans un premier niveau (la première séquence), il s'agit de quatre fables, dont deux sont traduites et adaptées, et deux autres ont été adaptées uniquement. Les deux premières sont traduites et adaptées* de l'œuvre d'Ibn-El-Muqafaà, intitulée *Kalila wa Dimna* **, en l'occurrence, *La Colombe piégée* (الحمامة الموطقة) et *Le Singe et la Tortue de mer* (القرود والغيلم) : ce sont de longs textes dont le premier (*La Colombe piégée*) contient deux pages, et le deuxième (*Le Singe et la Tortue de mer*) se compose de quatre pages. Cette traduction a été basée sur le sens et a en effet, omis les détails de l'histoire. Le troisième texte (fable), en l'occurrence, *L'Arbre et le Roseau* a été choisi d'un manuel parascolaire*** ; et la fable de La Fontaine *Le Loup et la Cigogne*, qui a été adaptée selon le niveau des apprenants. Dans le deuxième niveau (deuxième séquence), il s'agit du choix de trois textes authentiques : deux fables de La Fontaines : *Le Laboureur et ses Enfants*, *Le Loup et le Renard* ; et une fable en prose d'Esop : *L'Ours et les deux Compagnons*.

Ce projet pédagogique vise une tâche finale étant celle de « jouer une fable ». À ce propos Véronique Kuhn (2015 : 247) révèle que :

Dire des textes dans la langue cible, les mémoriser et les jouer : voilà avant tout ce qui aide à apprendre une langue, selon les pédagogues qui soulignent aussi, siècle après siècle, combien la pratique théâtrale est une activité collective et ludique, qui permet d'apprendre ensemble par le jeu, en rompant avec les traditions de l'enseignement magistral. Aussi, le *drama* (ou jeu dramatique) ainsi que le théâtre, et par conséquent le théâtre en FLE, sont avant tout pratiqués dans des cultures éducatives qui privilégient des approches actives dans leur enseignement et qui encouragent les élèves à travers des projets, comme c'est souvent le cas dans des pays anglo-saxons (Cité in Godard).

L'objectif escompté de cette pédagogie du projet est de transformer la situation d'enseignement/apprentissage du FLE en un espace ludique et théâtral permettant à l'apprenant d'être motivé dans son processus d'apprentissage, puisqu'il s'agit d'apprenants

*L'adaptation et la traduction des textes (fables) a été faite par nous-mêmes.

**Ibn-El-Muqafaà, A. (1941). *Kalila wa Dimna*. Foundation for Education and Culture : Caire. Edition vérifiée par TAHA Hussein.

***Extrait de « Fables d'Esop » adaptée par John Cech, Circonflexe. In Bekhadra, K. (S-D). *Manuel du français* 2^{ème} A.M. Alger : Lumière.

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

âgés de la plupart de 12 ans, activité qui pourrait avoir un impact positif sur leur apprentissage de FLE. D'autant plus, nous proposons à travers les deux séquences, des supports ludiques (fables) susceptibles d'être transformés en scènes théâtrales (saynètes ou drama).

Quand l'apprentissage se fait de manière ludique, l'acquisition de la langue se fait par une moindre difficulté, dans la mesure où l'appropriation des structures linguistiques –surtout sonores - se fait de manière systématique. En FLE, il faudrait surtout motiver l'apprenant pour apprendre cette langue. En effet, Cuq (2003 : 171) évoque que :

Les pédagogues du courant rogerien (Carl Rogers) estiment que la motivation réside dans les besoins intrinsèques de l'individu, dans le besoin de s'épanouir. L'enseignant se doit, certes, d'encourager ou de diriger les besoins innés ou acquis propres à chaque enfant ou adulte, d'en faire naître de nouveaux, mais surtout d'amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations.

Motiver sera faire croire l'intérêt pour tout projet à valeur affective qui maintient la motivation initiale amplifiée, en faisant prendre conscience à l'élève de son propre potentiel intellectuel et ses goûts.

Notre projet didactique est inspiré de la pédagogie du projet visant à attribuer un caractère pratique à l'enseignement/apprentissage du FLE ; l'apprenant n'est pas invité à apprendre uniquement en classe et pour la classe, mais il est appelé à mettre en œuvre un savoir et un savoir-faire dans des tâches socio-scolaires, c'est-à-dire que même si ces activités sont proposées en classe, elles donnent à l'apprenant l'occasion de se sentir dans un cadre social.

Ce projet pédagogique s'articule autour de deux tâches essentielles, à partir desquelles l'élève pourra théâtraliser (jouer) une fable. La première tâche s'intitule « *(re) construire le dialogue d'un récit allégorique* » : à ce niveau, l'apprenant est invité à formuler un dialogue entre les personnages de la fable, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, à savoir qu'à l'intérieur des fables, la notion de dialogue est inhérente ; on y trouve des formes discursives directes (discours direct), et celles narrativisées, c'est-à-dire un dialogue intrinsèque au récit fictif, que l'élève est en mesure de dégager, et structurer en cohérences avec des actants (énonciateurs/narrateurs). De surcroît, cette tâche s'efforce de faire travailler l'apprenant tant sur la production orale que sur la production écrite, puisque les élèves auront non seulement des évaluations : formative sommative (devoirs et examens), mais aussi un projet à accomplir à la fin du projet didactique. Par conséquent, même si notre didactique de projet proposée ambitionne le plus pour la formation à la compréhension/production orale des récits de fiction, mais il n'en demeure pas moins que la compétence relative à l'écrit n'est pas négligée.

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

La deuxième tâche s'inscrivant dans la deuxième séquence qui s'intitule « *Au dialogue des personnages !* », s'assigne comme objectif de mettre en œuvre le dialogue des personnages – construits dans la première tâche- à travers des jeux de rôles. Ces derniers apportent un sens aux énoncés discursifs par des situations dramatiques, il s'agit de former l'apprenant à mettre en scène ce qu'il a appris dans la première séquence : théâtraliser des passages fictifs.

La première séquence s'intitule « *Au dessin des fables !* », vise à initier l'élève à la compréhension des traits narratifs d'une fable, sachant aussi qu'elle cherche à former l'apprenant à prendre conscience de la spécificité de ce récit fictif. Nous avons constaté que les projets du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne négligent cette dernière malgré son importance en enseignement du FLE ; les exercices métalinguistiques *dérobent* la spécificité de ce genre narratif : au lieu de découvrir les particularités linguistiques et stylistiques du récit de fiction, les élèves passent des séances à étudier des leçons de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison, alors qu'ils ne parviennent pas à les réinvestir dans leurs productions écrites/orales.

La deuxième séquence intitulée « *Au dialogue des personnages !* », elle se fixe comme objectif de former l'apprenant à mettre en œuvre les dialogues des personnages – appris dans la première séquence- dans des saynètes. En effet, les élèves sont invités à prendre le rôle des personnages et s'imaginer à l'intérieur des récits, ce qui pourrait leur donner plus de motivation et de concurrence dans leur processus d'apprentissage. Il faudrait noter que l'enseignement/apprentissage ne doit pas uniquement s'arrêter à proposer des textes à lire à haute voix, ou des exercices à résoudre, puisqu'on est dans l'ère de la pédagogie du projet, où l'apprenant doit prendre plaisir de ce qu'il apprend. C'est ce que nous explique Véronique Kuhn (2015 : 252) :

Si la mise en espace permet de travailler de façon décalée sur la gestuelle et la posture dans l'espace, un jeu qui illustre ce que le texte dit a aussi une grande efficacité dans le cadre du théâtre en classe de langue. Cette approche du jeu théâtral, plus traditionnelle, consiste à associer plus étroitement la mimique, le geste et la parole : elle suppose aussi que l'apprenant intériorise son rôle et la situation dramatique jouée, ce qui contribue à créer un rapport affectif avec la langue-cible (Cité in Godard).

Nous avons également proposé à travers ce projet didactique un ensemble d'ateliers répartis sur deux séquences didactiques. Dans la première séquence, nous avons proposé durant quelques séances des ateliers didactiques. Nous rappelons, en effet, que ceci est

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

faisable par rapport à la répartition trimestrielle. À travers ces ateliers, les apprenants sont invités à accomplir des activités ludiques : dessins de personnages humains ou humanisés, forêt, etc. avec utilisation du coloriage et insertion de dialogues dans des bulles par la suite. En effet, nous n'avons pas inventé hasardeusement ces activités ludiques : nous avons constaté dans notre enquête que plusieurs apprenants éprouvent un plaisir à dessiner des personnages, à colorier, y greffer des dialogues*, etc. Pour ce faire, nous avons pris ce paramètre motivationnel en considération dans la progression didactique, et plus particulièrement, dans les ateliers que les enseignants peuvent effectuer, bien entendu, à travers des travaux dirigés (T.D.). Ceci peut avoir un impact positif sur le processus psycho-affectif de l'apprenant, qui se sent invité à prendre plaisir d'apprendre une langue étrangère. Toutefois, nous éclairons, qu'un atelier didactique peut durer jusqu'à deux séquences, ce qui pourrait être une occasion pour l'élève afin de développer sa réflexion. Après les dessins, les apprenants peuvent, dans un nouvel atelier didactique, insérer des dialogues (re)construits dans des bulles en fonction de leurs personnages, et les présenter oralement.

La deuxième séquence, quant à elle, consacre des ateliers dédiés aux jeux de rôles, où les apprenants sont invités tantôt à théâtraliser un rôle, tantôt des rôles. Ce travail didactique, n'est pas commencé d'emblée, dans la mesure, où dans des ateliers, il y'aura une préparation/répartition des jeux de rôles : chaque apprenant s'identifiera à un tel personnage, telle posture, tel geste, tel mimique et telle parole. À cet effet, l'apprenant, à travers des situations dramatiques jouées, peut prendre conscience de son processus d'apprentissage, et développer à la fois une compétence cognitive en apprenant par plaisir. Aussi, dans les ateliers didactiques de situation dramatique, l'enseignant ne doit-il pas s'efforcer à former l'apprenant pour devenir un acteur ou un scripteur par excellence, mais il s'agit de lui faire découvrir son potentiel métacognitif normal dans une situation didactique. À ce propos, Véronique Kuhn (2015 : 253) :

Dans des ateliers de FLE par le théâtre, l'enseignant-animateur met parfois en œuvre la méthode de jeu dramatique qu'il connaît. Mais le cadre d'une classe de langue, n'a pas pour objectif principal de former des acteurs et permet surtout de faire découvrir une approche du jeu dramatique dans le but que les apprenants gagnent en aisance dans leur production orale (Cité in Godard).

*Voir quelques travaux de dessins d'apprenants en annexe. PP. 419 – 427.

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

Quant aux points de langue, ils s'avèrent en lien direct avec les objectifs escomptés dans le projet didactique proposé. Pour rappeler, nous ne prôtons pas la pédagogie des exercices métalinguistiques, mais nous adoptons un enseignement/apprentissage d'une langue fonctionnelle, pour des situations de communication orale/écrite plus ou moins réelles. À travers la première séquence, il est proposé plusieurs notions relatives à la linguistique énonciatives telles les marques du dialogue permettant à l'apprenant de distinguer formellement un passage relevant du dialogue (discours direct) ; les valeurs du présent de l'indicatif qui leur permettent de distinguer le présent de l'énonciation, de vérité générale, etc. ; le champ lexical, un point de langue essentiel pour identifier la thématique du texte lu ; les valeurs de l'imparfait de l'indicatif étant aussi en lien direct avec l'énonciation, dans la mesure où elles peuvent nous indiquer les valeurs des formes verbales que pourrait prendre un verbe conjugué à l'imparfait de l'indicatif (description, la durée, la répétition, etc.) ; les compléments circonstanciels de lieu et de temps : des notions en rapport avec la cadre spatio-temporel de la situation de l'énonciation du texte à lire, etc.

Aussi, la deuxième séquence, met-elle à la disposition de l'apprenant une panoplie de points de langue en relation avec l'objectif général de la séquence : le futur simple de l'indicatif, qui est un temps relevant des deux systèmes énonciatifs ; l'adverbe de manière ; et les techniques d'expression de points de vue qui sont des modalisateurs énonciatifs ; les caractéristiques du récit/dialogue (discours) : deux systèmes énonciatifs ; et enfin l'adjectif qualificatif qui sert à apporter une description topographique (lieu), chronographique (temps), un portrait physique ou moral d'un personnage, etc.

La progression didactique de ce projet proposé escompte une tâche finale étant « Jouer une fable ». La disposition des contenus d'apprentissage s'est basée sur la répartition trimestrielle émanant de la tutelle. Autrement, le volume-horaire consacré pour ce projet proposé est le même par rapport à celui consacré pour le deuxième projet pédagogique du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne.

11.2.3 Enoncé du projet 2 : *Jouer une fable*

L'enseignant doit négocier au préalable avec ses apprenants qu'ils sont invités à la fin du projet de « jouer une fable » dans une scène théâtrale. Il peut choisir son lieu d'accomplissement, ainsi le public qu'y sera présent. L'énoncé du projet pédagogique peut s'énoncer de la manière suivante :

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

« À la fin du projet pédagogique, et lors de la remise des prix, tu seras invité à jouer une fable sous forme d'une pièce théâtrale. Tes camarades, et ceux venus d'autres collèges, ainsi que tes enseignants prendront plaisir à te regarder ».

11.2.4 Séquence didactique 1 : *Au dessin des fables !*

« À la fin de la 1^{ère} séquence, tu (re)construiras le dialogue des personnages du récit allégorique (fable), le meilleur sera lu devant les camarades d'autres classes et ceux d'autres collèges. Il sera récompensé par un cadeau ».

11.2.5 Textes proposés

- La Colombe piégée (Fable traduite et adaptée, Ibn-El-Muquafaà) ;
- Le Singe et la Tortue de mer (Fable traduite et adaptée, Ibn-El-Muquafaà) ;
- L'Arbre et le Roseau (fable adaptée, Esope) ;
- Le Loup et la Cigogne (Fable adaptée, Jean de La Fontaine).

11.2.6 Les points de langue

- Les marques du dialogue dans une fable ;
- Les valeurs du présent de l'indicatif ;
- Le champ lexical ;
- Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif ;
- Les compléments circonstanciels de temps/lieu.

11.2.7 Contenu didactique des ateliers proposés

- Atelier 1 : Dessins d'animaux (scènes) de la fable ;
- Atelier 2 : Insertion de dialogues dans les bandes dessinées ;
- Atelier 3 : Présentation orale des dialogues construits.

11.2.8 Séquence didactique 2 : *Au dialogue des personnages !*

Cette séquence constitue la deuxième étape du projet pédagogique proposé. À travers celle-ci, l'apprenant est invité à (re)construire le dialogue des personnages de la fable, soit en les mettant dans des bulles, ou en les jouant à travers de courtes mises en scène. Cette séquence peut également être sanctionnée par une évaluation sous forme de mise en image du

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

récit fictif, et en présence des élèves d'autres classes, avec la possibilité de récompenser les deux meilleures présentations.

11.2.9 Textes proposés

- Le Laboureur et ses Enfants (Jean de La Fontaine) ;
- Le Corbeau et le Renard (Jean de La Fontaine) ;
- L'Ours et les deux Compagnons (Esopé) ;
- La Cigale et la Fourmi.

11.2.10 Les points de langue

- Le futur simple de l'indicatif ;
- L'adverbe de manière ;
- L'enchaînement des actions ;
- L'adjectif qualificatif ;
- Les caractéristiques du dialogue / récit.

11.2.11 Le contenu didactique des ateliers proposés

- Jouer le rôle des personnages (rôles brefs) ;
- Préparation / répartition des rôles ;
- Jouer le rôle des personnages (réalisation du projet).

Conclusion

La conception d'un projet pédagogique invoque des principes théoriques émanant d'une pédagogie de projet, où les apprentissages ne sont pas perçus uniquement en tant qu'éléments cognitifs inhérents à la classe, mais ils sont considérés comme des savoirs conduisant à des compétences qui doivent être vérifiées en matière de performances. Autrement dit, l'apprenant n'est pas invité uniquement à apprendre en classe et pour la classe, mais il est appelé en fin d'apprentissage à réaliser ce qu'on appelle « un projet pédagogique », qui est considéré comme une activité socio-scolaire, c'est-à-dire semblable aux activités auxquelles il pourrait être confronté l'apprenant dans sa vie quotidienne : celui-ci est considéré selon cette approche comme « un acteur social ».

Ce cadre définitionnel nous a permis de comprendre les concepts qui peuvent se déployer dans cette pédagogie de projet. Par conséquent, ceci facilitera la compréhension de

Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction

la progression didactique des deux séquences d'apprentissage qui seront proposées dans les deux chapitres suivants.

Chapitre 12 :
Première séquence du projet pédagogique

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Introduction

À travers ce chapitre, il sera question de proposer la première séquence didactique du projet pédagogique du récit de fiction. Elle s'intitule « *Au dessin des fables !* ». En effet, dans le chapitre précédent, il a été décrit dans un tableau, toute une progression didactique avec un contenu à enseigner. De même, il a été présenté un intitulé du projet pédagogique, et ceux des deux séquences d'apprentissage, et les tâches à réaliser. Dès lors, il importe ici, de procéder à une présentation exhaustive du contenu à enseigner dans la première séquence didactique proposée.

12.1 Progression séquentielle des apprentissages

Comme il a été déjà expliqué, la présentation des savoirs ne se fait pas de manière brute et aléatoire, mais elle suit certains principes s'inscrivant dans la didactique des langues, c'est-à-dire une didactisation des éléments de savoir. Pour ce faire, toute conception d'un projet didactique fait appel au paradigme de « progression », qui selon Cuq (2003 : 205) « *semble être à la fois une nécessité et un idéal* ». Ceci invoquera une prise de conscience de la situation didactique vis-à-vis de l'apprenant et de son contexte. À cet effet, nous présenterons ici la manière dont doit se poursuivre une progression didactique d'un projet pédagogique du récit de fiction proposé pour les apprenants de la 2^{ème} année moyenne.

12.2 La phase de pré-écoute

Cette étape est une initiation à la phase d'écoute. Il s'agit à ce niveau de poser quelques questions en relation avec la thématique exposée dans la fable à lire par l'apprenant. Dès lors, le texte proposé en premier, dans la première séquence, est un texte didactisé, qui a été traduit et adapté de l'œuvre *Kalila wa Dimna* d'Ibn-El-Muquafaà, ayant comme titre « *La Colombe piégée* ». Une fois lu et compris par l'enseignant, ce dernier préparera des questions utiles et en relation avec sa thématique exposée : le recherche de liens externes en rapport avec la vie quotidienne de l'élève, sachant qu'il s'agit d'une morale bien déterminée. En effet, parmi les possibilités de questions, nous proposons les suivantes :

S'entraider dans les moments difficiles est le devoir de chacun de nous.

- 1- Selon vous, pourquoi l'union fait la force ?
- 2- Avez-vous vu ou vécu une situation difficile qui a demandé d'unir les forces de plusieurs personnes ? Laquelle ?

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Pour bien comprendre le rôle de l'union et l'entraide, nous allons écouter une fable qui raconte l'histoire des animaux. Nous allons voir s'ils vont s'entraider pour se sauver d'un danger.

12.3 La phase d'écoute : *Nous écoutons pour comprendre*

La phase d'écoute constitue une étape de préparation à la lecture du texte didactisé, où l'apprenant sera en pleine immersion d'apprentissage phonologique. En effet, il s'agit de mettre l'apprenant dans un bain audio-phonologique lui permettant un *échauffement phonologique*, puisque le texte peut contenir des sons étrangers par rapport à ceux appris par l'élève, car il s'agit bien entendu d'un enseignement/apprentissage du FLE. D'autant plus, le passage par la phase de l'écoute permet à l'apprenant d'entendre le(s) son(s) de manière authentique, puisqu'il(s) sera/seront articulé(s) éventuellement par un enseignant natif de cette langue, ou à défaut, par un enseignant maîtrisant parfaitement l'articulation du FLE.

De ce fait, l'enseignant, pourra faire un enregistrement du texte, et veillera à ce que l'articulation des mots contenus dans celui-ci soit très correcte. Nous rappelons que les enregistrements des textes authentiques peuvent être disponibles sur Internet, telles les fables de Jean de La Fontaine. Par contre, les textes adaptés, traduits ou didactisés, en l'occurrence, ceux que nous avons présentés dans la première séquence, ne peuvent pas disposer d'un enregistrement sur Internet. Pour ce faire, l'enseignant se débrouillera à en préparer un enregistrement vocal, et veillera à une bonne articulation des mots et des énoncés. Ainsi, il devra le lire à voix haute, en donnant convenablement les intonations aux énoncés du texte.

L'enseignant, en vue d'imprégner l'apprenant du sens de la fable, est tenu à préparer une batterie de questions à choix multiples, en progression, et à quatre niveaux d'écoute:

12.3.1 La première écoute

Choisis la bonne réponse :

1- Le chasseur a dressé un piège pour chasser :

a- Un lapin

b- Un corbeau

c- Une colombe

2- Le corbeau était caché dans :

a- L'arbre

b- L'herbe

c- La grotte

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

12.3.2 La deuxième écoute

Choisis la bonne réponse :

1- Le piège a attrapé :

a- Le corbeau

b- Les colomnes

c- Le rat

2- Les colomnes ont été sauvées grâce :

a- à la sage colombe

b- au corbeau

c- au rat

12.3.3 La troisième écoute

Choisis la bonne réponse :

1- Le chasseur :

a- a attrapé les colomnes

b- n'a pas attrapé les colomnes

2- Le piège a été déchiré par :

a- La cigogne

b- La souris

c- Le rat

12.3.4 La quatrième écouté

1- Que penses-tu de cette histoire ?

2- La morale de cette fable est :

a- Le travail ramène de l'argent ;

b- La raison du plus fort est toujours la meilleure ;

c- L'union et l'entraide font la force dans les moments difficiles ;

12.4 Présentation d'images avec des textes

Lors de la lecture des textes fictifs, l'enseignant, de préférence, doit choisir des images représentatives du récit fictif. Lors de l'enquête que nous avons effectuée, nous avons constaté que les apprenants comprennent mieux quand les textes sont accompagnés d'illustrations iconographiques. Quand il s'agit de fables choisies par les enseignantes, par exemple, certains élèves ramènent, de la bibliothèque de l'école l'ouvrage des fables de Jean de La Fontaine, qui contient des images illustratives, tels les animaux et la forêt. Ceci implique l'apprenant et l'aide à se construire le sens du texte proposé. Pour ce faire, nous invitons les enseignants à juxtaposer leurs textes sur des représentations iconographiques, en les cherchant dans des ouvrages d'histoires imaginaires, comme celui de La Fontaine, ou faire recours à Internet. Selon Levasseur (2015 : 228) : « *Les images filmiques comme les représentations scéniques*

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

se caractérisent, elles, par une forme de continuité et font entrer, très souvent, dans la narration » (Cité in Godard).

En l'enseignement/apprentissage du FLE, l'enseignant doit savoir que ses apprenants peuvent buter de la plupart des cas sur des mots faciles ou difficiles, comme le nom d'un animal, un adjectif qualificatif, le sens d'un énoncé, etc., et qui peuvent entraver leur processus d'apprentissage, et par conséquent, les démotiver. Pour cela, l'image a tout son rôle dans la facilitation de la compréhension et la construction du sens de l'énoncé. Selon Cuq (2003 : 125) : « *l'image occupe une place importante en didactique des langues [...] et tout un courant didactique s'est intéressé au recours à l'image en vue d'exploiter mieux avec les apprenants leur épaisseur sémiotique et culturelle* ». À cet effet, il n'y a pas des images-types à proposer dans le cadre formel de cette recherche, nous laissons libre choix aux enseignants de choisir celle qui convient le mieux à leur situation didactique. Néanmoins, pour bien éclairer cette explication, nous présentons quelques images - en relation avec la fable de *La Colombe piégée* - auxquelles les enseignants peuvent faire recours dans leurs pratiques pédagogiques.

12.4.1 Présentation de la fable en images séquentielles*

Parmi les solutions pédagogiques facilitant la compréhension des textes chez l'apprenant est l'image. En effet, une fable peut poser problème à l'apprenant dans son processus de compréhension, car elle est présentée dans une langue étrangère. Mais, si l'enseignant présente son texte en images et en mots, ceci aidera l'apprenant à bien comprendre le sens de l'histoire. À cet effet, nous présentons un modèle parmi tant d'autres, que l'enseignant peut exploiter en classe de FLE. Il s'agit d'images séquentielles accompagnées d'énoncés explicatifs :

*Ces images sont disponibles sur l'URL : <http://www.bing.com/images/search?q=%d8%a7%d9%84%d8%ad%d9%85%d8%a7%d9%85%d8%a9+%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%b7%d9%88%d9%82%d8%a9&FORM=HDRSC2>. Consulté le : 10/07/2020.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

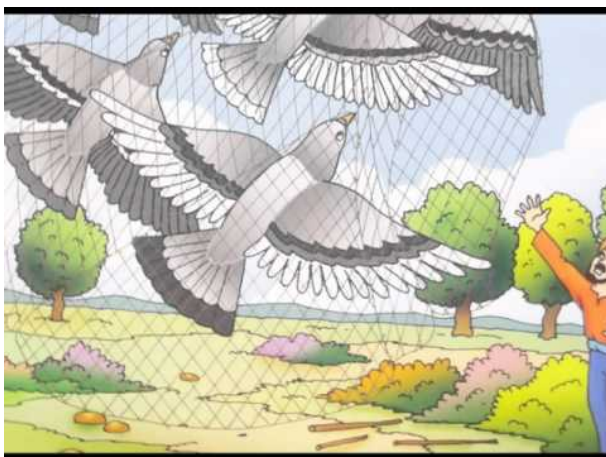
- a- **Image 1 :** Elle montre un chasseur tenant un piège de chasse dans sa main. Selon la bulle de pensée, il compte chasser des colombes. Un corbeau sur un arbre observe la scène.



- b- **Image 2 :** Les colombes semblent prises dans le piège, elles utilisent leurs ailes pour voler.

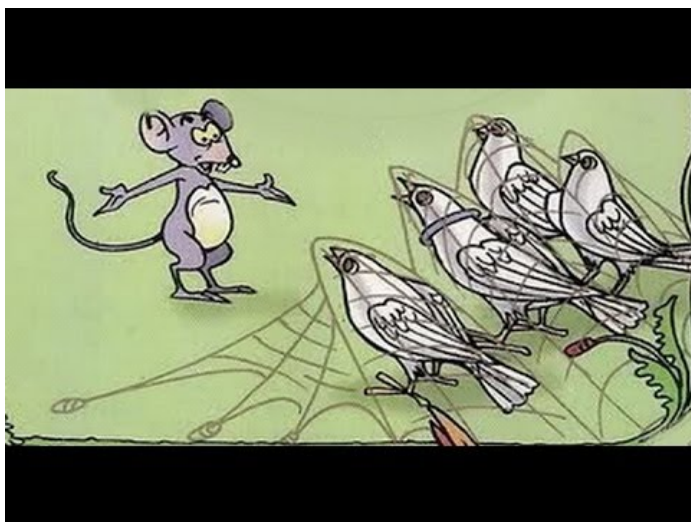


- c- **Image 3 :** Les colombes s'entraident en utilisant leurs ailes pour voler plus loin du chasseur. Ce dernier, semble crier, et se prépare pour les poursuivre en croyant qu'elles vont tomber.



Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

d- **Image 4** : Les colombes demandent l'aide au rat de les aider à sortir du piège.



e- **Image 5** : Le rat utilise ses dents pour déchirer le piège et libérer les colombes.



12.5 Présentation d'images avec commentaires

En guise d'imprégnation de l'apprenant du sens de la fable, l'enseignant pourra opter pour le choix d'une séquence d'images représentatives de la scène fictive. Par exemple, il pourra découper son texte en unités iconographiques, en proposant à ses apprenants une boîte à outils ou un lexique approprié, et leur demandant de dire ce qu'ils voient. *Une image pourra valoir plus que mille mots*. L'apprenant n'apprend pas quand il ne comprend pas ce qu'il lit ou ce qu'il entend, or l'image construit déjà une idée et apporte un sens à la situation didactique, d'où son intérêt particulier dans la compréhension d'un récit de fiction. Dans ce dernier, on peut trouver, par exemple, des personnages humains ou humanisés (animaux), mais dans la plupart des cas, il s'agit de personnages humanisés, c'est-à-dire des animaux qui accomplissent des actions aussi bien qu'un être humain.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Aussi, avons-nous constaté durant l'enquête de terrain, que la plupart des apprenants ne comprennent pas le sens de personnages-animaux, et le seul moyen qui les aidait à surmonter cette difficulté était bel et bien le recours à l'image. Du coup, l'image représentant un personnage, une action accomplie par celui-ci, ou une scène, construit une idée, et pendant ceci, l'apprenant procède consciemment ou inconsciemment à la recherche du vocabulaire lui permettant d'extérioriser verbalement ce qu'il voit et ce qu'il lui est construit mentalement comme sens.

Les commentaires d'images aident l'apprenant à apprendre en alliant images et mots, à propos de scènes fictives. Ce procédé pourra aider aussi bien l'enseignant dans son processus d'enseignement en réduisant ses pratiques enseignantes et efforts pédagogiques, que l'apprenant dans son processus d'apprentissage, en lui faisant prendre conscience du sens par l'image des histoires fictives, et par conséquent l'acheminer à un processus motivationnel en apprentissage.

12.6 Séance 1 : *Je lis pour comprendre mon texte*

La colombe piégée

Une belle Colombe avec ses sœurs, avaient cherchaient de quoi se nourrir ; quand par malchance, un méchant chasseur dressa un piège sous un grand arbre, qu'il avait caché par du blé. Un Corbeau s'étant caché dans l'arbre observa la scène, décida de voir ce qui leur arrivera. Les pauvres Colombes, picorant le blé, ne voyant aucun danger, furent soudainement attrapées par le piège. Et, c'est-là où chacune commence à voler dans un sens pour se sauver elle-même. Mais, comme la belle Colombe fut sage et de bon cœur, pria ses sœurs d'unir force et courage pour voler avec l'ouvrage.

Voici les Colombes, d'un coup, prennent courage, et volant plus haut, loin du chasseur. Ce dernier, fut enragé, criant, courant et croyant qu'elles finiraient par tomber, les a poursuivies. Mais comme fut sage, la belle Colombe, dit à sœurs : « Volez, continuez.... ! Sur les arbres, les bâtisses, pas loin, il finira par désespérer.... ! J'ai un Rat ami qui pourra déchirer le piège dans lequel nous sommes enfilées ».

Continuèrent, les Colombes, à ce qu'elles arrivèrent au Rat. « Mon ami, viens-nous en aide ! », s'écria la belle Colombe. Le Rat, voyant le mal qu'il les avait atteintes, dit à son amie : « Je dois te sauver la première ». Mais la sage Colombe, insista au Rat de commencer

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

par ses sœurs en premier, en lui disant : « C'est elles, les premières, qui doivent être sauvées, parce qu'elles furent obéissantes à moi, chose pour laquelle Dieu nous a sauvées ». Le Rat, découpant sans relâche le piège à ce qu'elles furent tous sorties.

Voici, le corbeau, qui de loin, avait tout observé et apprit cette leçon :

Combien l'entraide, l'amitié et l'obéissance, donnent plus de force quand le danger nous arrive soudainement.

Kalila wa Dimna, La Colombe piégée. Inb Al-Muquafaà. Fable traduite et adaptée.

Je réponds aux questions suivantes :

- 1- Quel est le titre de la fable ?
- 2- Quels sont les personnages de cette histoire ?
 - Choisis la bonne réponse :
- 3- Une colombe signifie :
 - a- Un pigeon b- Un chardonneret c- Un loup
- 4- Pourquoi les colombes sont descendues sous l'arbre ?
- 5- Qu'est-il arrivé aux colombes ?
- 6- Qu'a-t-elle dit la sage colombe à ses sœurs ?
- 7- Ont-elles fini par se sauver du chasseur ? Comment ?
- 8- Quelle est la morale de cette fable ?

Je note :

12.6.1 Les fables

Ce sont des histoires imaginaires qui mettent en scène des animaux parlant. Souvent les fables se terminent par des morales, c'est-à-dire des leçons de conduite qui nous permettent de vivre selon les règles du bon sens.

12.6.2 Les fabulistes

Les fabulistes les plus connus en histoire littéraire sont :

- **Ésope**, est un écrivain **grec** du VI^{ème} siècle avant J.-C.
- **Abdallah Ibn Al-Muquafaà**, écrivain perse de langue arabe, né en Iran vers 724 après J.-C.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

- **Jean de La Fontaine**, poète et moraliste français, né en 1621 et décédé en 1695.

12.6.3 La morale

C'est la leçon qu'on tire d'une histoire imaginaire. Dans le texte que j'ai lu, la morale est : « *Combien l'entraide, l'amitié et l'obéissance, donnent plus de force quand le danger nous arrive soudainement* ».

12.7 Séance 2 : *Les marques du dialogue dans une fable*

Je lis mon texte, et je réponds aux questions :

L'Arbre et le Roseau

L'Arbre était certain d'être le plus fort au bord de la rivière. « Regarde mes branches », dit-il à un petit Roseau tout mince qui avait poussé spontanément non loin de lui. « Et regarde mes racines ! », poursuivit-il. « Tu devrais essayer de me ressembler ».

Le Roseau répondit : « Je suis heureux d'être comme je suis. Je ploie sous le vent, je ne me fends pas ni ne me casse. A quoi me serviraient plus de branches ou des racines plus profondes ? Je suis très bien comme je suis ».

« A ta guise », lui dit l'Arbre. « Mais, un jour, tu verras que j'avais raison ».

La semaine suivante, il y'a eu une terrible tempête qui déracina l'Arbre et le jeta à terre. Le Roseau se contenta de ployer sous les rafales de vent, et, quand la tempête cessa, le Roseau se redressa comme si de rien n'était.

Ainsi, l'Arbre se rendit compte :

Qu'il est important de pouvoir plier quand vient la tempête.

Extrait de « Fables d'Ésope » adapté par John Cech, Circonflexe.

Je réponds aux questions :

Le dialogue est un échange verbal entre deux ou plusieurs personnes. Dans la fable, c'est l'échange verbal entre des personnages qui peuvent être la plupart des fois des animaux.

- 1- Déterminez les passages des dialogues dans le texte.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

- Je choisis la bonne réponse :

2- Les personnages dans ce texte sont :

a- Des hommes b- Des animaux c- Des plantes

3- Entre quels personnages se déroule le dialogue ?

4- Quels sont les marques (indices) du dialogue dans le texte ?

5- Quelle est la morale de cette fable ?

Je retiens :

12.7.1 Le dialogue

Dans une histoire, les personnages peuvent parler entre eux. Le dialogue est indiqué par des marques précises : les verbes introducteurs de paroles et les signes de ponctuation du dialogue.

12.7.1.1 Les verbes introducteurs de paroles*

Les verbes introducteurs de paroles			
Poser une question	Donner une réponse	Donner un ordre	Exprimer ses sentiments
Interroger	Répondre	ordonner	s'exclamer
Demander	Déclarer	Exiger	s'étonner

12.7.1.2 Les signes de ponctuation du dialogue

les signes de ponctuation du dialogue	
Les deux points	:
Les guillemets	« »
Les tirets	-

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. P. 69.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Exemples :

La Colombe **ordonne** à ses compagnons : « Volons tous ensemble ! »

-Nous sommes attrapées dans le piège, **s'écria** la belle Colombe.

« Je vais déchirer l'ouvrage. », **dit** le Rat.

12.7.2 Les activités pédagogiques

L'enseignant peut proposer une panoplie d'activités avec ses élèves, afin de rendre systématique l'apprentissage des indices relatifs à la notion du dialogue. Parmi les activités susceptibles d'être proposées, nous citons :

Activité 1 : Je rétablis le dialogue de cette fable, en utilisant les verbes introducteurs de paroles et les signes de ponctuation*

Le colibri

Un gigantesque incendie ravagea la forêt. Affolés, tous les animaux s'enfuirent. Tous sauf un ! Seul un étonnant petit colibri, sans relâche, faisait l'aller-retour de la rivière du brasier, transportant une goutte d'eau dans son minuscule bec, pour la déverser sur les flammes. Immobiles sur le rivage, les autres animaux supplièrent l'oiseau d'arrêter des actions vouées à l'échec. Indifférent à leurs appels, le colibri continua sur sa lancée et les invita à se joindre à lui. A ces paroles, ils sortent de leur cachette et chacun à sa manière se mit à lutter contre l'incendie en apportant sa part. Ainsi, la forêt fût sauvée.

D'après une fable amérindienne

Activité 2 : Choisissez convenablement le verbe introducteur de parole : **reprit, interrogea, répondit, dit**

- Pourquoi tu troubles mon breuvage ?.....le Lion.
- Je ne veux que m'abreuver, j'ai soif.l'Agneau.
- Mais l'an dernier vos bergers m'ont menacé. cette bête féroce.
- Je n'étais pas encore né l'an dernier.l'Agneau.

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. P.70.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

12.8 Séance 3 : *Le présent de l'indicatif*

Pendant cette séance, l'enseignant est invité à conserver l'un des mêmes supports didactiques exploités durant les séances précédentes, afin de renforcer la compréhension et encourager l'apprenant à apprendre davantage. Cette séance doit être consacrée à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

12.8.1 Les terminaisons des verbes du 1^{er} groupe

Les verbes qui se terminent en « er » prennent au présent de l'indicatif les terminaisons suivantes : e – es – e – ons – ez – ent.

Exemple : les verbes « attraper » et « amener »

J'attrap**e**

Tu attrap**es**

Il/elle/on attrap**e**

Nous attrap**ons**

Vous attrap**ez**

Ils/elles attrap**ent**

J'amèn**e**

Tu amèn**es**

Ils/elle/on amèn**e**

Nous amen**ons**

Vous amen**ez**

Ils/elles amèn**ent**

12.8.2 Les terminaisons des verbes du 2^{ème} groupe

Les verbes qui se terminent en « ir » prennent au présent de l'indicatif les terminaisons suivantes : is – is – it – issons – issez – issent

Exemple : les verbes « finir » et « rougir »

Je fin**is**

Tu fin**is**

Il/elle/on fin**it**

Nous finiss**ons**

Vous finiss**ez**

Ils /elles finiss**ent**

Je roug**is**

Tu roug**is**

Il/elle/on roug**it**

Nous rougiss**ons**

Vous rougiss**ez**

Ils/elles rougiss**ent**

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

12.8.3 Les verbes particuliers

L'enseignant ne doit pas perdre de vue la nécessité de passer sur les particularités de conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe, tel est mentionné dans la 3^{ème} colonne du tableau * :

Les terminaisons du présent de l'indicatif :

Les verbes												
1 ^{er} groupe				2 ^{ème} groupe				3 ^{ème} groupe				
je	e	nous	ons	je	is	nous	issons	je	s	x	nous	ons
tu	es	vous	ez	tu	is	vous	issez	tu	s	x	vous	ez
il/elle	e	ils/elles	ent	il/elle	it	ils/elles	issent	il/elle	t (d)	t	ils/elles	ent

Certains verbes du 3^{ème} groupe prennent les terminaisons des verbes du 1^{er} groupe.

Exemple :

Cueillir : Je cueill**e**, tu cueill**es**, il cueill**e**, nous cueill**ons**, vous cueill**ez**, ils cueill**ent**.

Pour que les apprenants reconnaissent les formes verbales conjuguées au présent de l'indicatif, sachant qu'il aura devant lui le support didactique de la 1^{ère} séance, l'enseignant doit d'abord apporter des notions de conjugaison, en évoquant les terminaisons des verbes du 1^{er} groupe, du 2^{ème} groupe et enfin des verbes du 3^{ème} groupe. De préférence, les apprenants doivent apprendre la conjugaison des verbes à travers des énoncés pourvus de sens, pour que l'apprentissage de la conjugaison doive être systématique. Nous proposons les exercices suivants :

12.8.4 Les activités pédagogiques

Activité 1 : Conjuguer les verbes entre-parenthèses au présent de l'indicatif

- Les Colombes (picorer) le blé.
- Le chasseur (dresser) un piège sous un arbre.
- Le Rat (déchirer) l'ouvrage et (libérer) les Colombes.
- Le Corbeau (regarder) la scène en étant caché dans un arbre.
- Le chasseur (crier) plus haut en courant derrière les Colombes.
- Les Colombes (s'envoler) plus loin, et (demander) au Rat de défaire le piège.

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. P.73.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Activité 2 : Conjuguer les verbes entre-parenthèses au présent de l'indicatif

- Le Corbeau (apercevoir) un chasseur préparer un piège.
- Le Rat (défaire) l'ouvrage dans lequel étaient attrapées les Colombes.
- Le chasseur (poursuivre) les Colombes.
- Les Colombes (prendre) courages et (s'envoler) plus haut avec l'ouvrage.
- Les Colombes (être) attrapées par le piège.
- Le chasseur (courir) derrière les Colombes pour les rattraper.

Activité 3 : Mettez les verbes entre-parenthèses au présent de l'indicatif

Le Loup et l'Agneau*

Un Loup, voyant un Agneau qui (boire) à la rivière, (vouloir) trouver un prétexte pour le dévorer. C'est pourquoi, il l' (accuser) de salir l'eau empêchant ainsi de boire. L'Agneau (répondre) qu'il ne (boire) que du bout des lèvres, et que par conséquent il ne (pouvoir) troubler cette eau. Le Loup, n'ayant eu aucun effet sur l'Agneau l' (accuser) d'avoir insulté son père il y'a bien longtemps. Choqué par les accusations portées contre lui l'Agneau (faire) savoir au Loup qu'à cette époque-là il n'était même pas encore né. Insensible aux déclarations de l'Agneau, le Loup (rétorquer) que si ce n' (être) lui ce serait donc son frère et que de toutes les manières il n' (échapper) pas au sort qui lui est réservé.

Remarque :

L'enseignant pourra également utiliser les exercices qu'il voit utiles par rapport aux difficultés de ses apprenants. En effet, l'utilisation des manuels para-scolaires constitue un élément important pour la recherche des activités de renforcement ainsi que de remédiation. Pour ce faire, ce que nous proposons comme activités n'est pas valable pour toutes les classes et tous les niveaux. C'est donc à l'enseignant de suivre la démarche qu'il lui semble adéquate.

12.9 Séance 4 : Les valeurs temporelles du présent de l'indicatif

Pendant cette séance, l'enseignant peut choisir un autre support didactique, en prenant en considération le niveau linguistique de ses apprenants.

*Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al. (2016). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. P. 81.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

La colombe piégée

Une belle Colombe avec ses sœurs, avaient cherchaient de quoi se nourrir ; quand par malchance, un méchant chasseur dressa un piège sous un grand arbre, qu'il avait caché par du blé. Un Corbeau s'étant caché dans l'arbre observa la scène, décida de voir ce qui leur arrivera. Les pauvres Colombes, picorant le blé, ne voyant aucun danger, furent soudainement attrapées par le piège. Et, c'est-là où chacune commence à voler dans un sens pour sauver elle-même. Mais, comme la belle Colombe fut sage et de bon cœur, pria ses sœurs d'unir force et courage pour voler avec l'ouvrage.

Voici les Colombes, d'un coup, prennent courage, et volant plus haut, loin du chasseur. Ce dernier, fut enragé, criant, courant et croyant qu'elles finiraient par tomber, les a poursuivies. Mais comme fut sage, la belle Colombe, dit à sœurs : « Volez, continuez.... ! Sur les arbres, les bâtisses, pas loin, il finira par désespérer.... ! J'ai un Rat ami qui pourra déchirer le piège dans lequel nous sommes enfilées ».

Continuèrent, les Colombes, à ce qu'elles arrivèrent au Rat. « Mon ami, viens-nous en aide ! », s'écria la belle Colombe. Le Rat, voyant le mal qu'il les avait atteintes, dit à son amie : « Je dois te sauver la première ». Mais la sage Colombe, insista au Rat de commencer par ses sœurs en premier, en lui disant : « C'est elles, les premières, qui doivent êtres sauvées, parce qu'elles furent obéissantes à moi, chose pour laquelle Dieu nous a sauvées ». Le Rat, découpant sans relâche le piège à ce qu'elles furent tous sorties.

Voici, le Corbeau, qui de loin, observe toute la scène, dit à son tour :

« Combien l'entraide, l'amitié et l'obéissance, donnent plus de force quand le danger nous arrive soudainement ».

Kalila wa Dimna, Ibn Al-Muquafaà. La Colombe piégée. Fable traduite et adaptée

Je réponds aux questions suivantes :

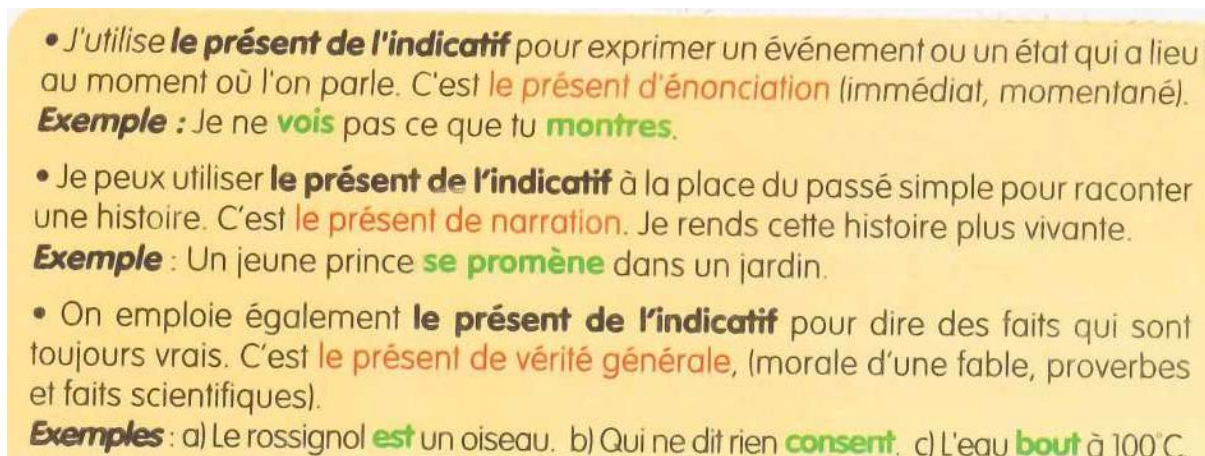
- 1- Lisez le texte ci-dessus, ensuite soulignez les verbes conjugués au présent de l'indicatif.
- 2- Réécrivez les énoncés dont les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Une fois les apprenants auront souligné les verbes conjugués au présent de l'indicatif, l'enseignant doit leur expliquer les valeurs des temps de chaque verbe en fonction de sa situation d'énonciation.

Je retiens :

12.9.1 Typologie de valeurs temporelles du présent de l'indicatif *



• J'utilise **le présent de l'indicatif** pour exprimer un événement ou un état qui a lieu au moment où l'on parle. C'est **le présent d'énonciation** (immédiat, momentané).
Exemple : Je ne **vois** pas ce que tu **montres**.

• Je peux utiliser **le présent de l'indicatif** à la place du passé simple pour raconter une histoire. C'est **le présent de narration**. Je rends cette histoire plus vivante.
Exemple : Un jeune prince **se promène** dans un jardin.

• On emploie également **le présent de l'indicatif** pour dire des faits qui sont toujours vrais. C'est **le présent de vérité générale**, (morale d'une fable, proverbes et faits scientifiques).
Exemples : a) Le rossignol **est** un oiseau. b) Qui ne dit rien **consent**. c) L'eau **bout** à 100°C.

Les actions des personnages de la fable se sont déroulées au passé, mais l'auteur (le narrateur) peut exprimer certaines d'entre-elles comme se déroulant au moment où l'on parle, c'est-à-dire les exprimer avec l'emploi du présent de l'indicatif.

Le présent de l'indicatif peut être employé dans un récit fictif, il peut exprimer plusieurs valeurs temporelles :

12.9.1.1 Le présent d'énonciation (immédiat ou momentané)

Permet à l'auteur (énonciateur) d'exprimer une action qui se déroule ou qui est valable au moment où elle est exprimée. Il est souvent rencontré dans le récit, notamment à travers le dialogue.

Exemple : Le Corbeau dit à son tour

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. P.71.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

12.9.1.2 Le présent de narration (narrativisé)

Dans un récit, souvent l'auteur peut employer des actions déroulées dans un temps passé au point de vue du narrateur, comme se déroulant au moment où l'on parle. « *L'allocutaire a le sentiment qu'il est témoin de l'événement ou qu'il s'agit d'un zoom qui grossit certains détails* » (Maingueneau, 2005: 64).

Exemple : Voici, le corbeau, qui de loin, observe toute la scène.

12.9.1.3 Le présent de vérité générale (atemporel ou intemporel)

Il exprime un fait qui ne peut pas être contredit, il est souvent employé dans les proverbes, maximes, morales, etc.

Exemples :

La Terre tourne autour du soleil.

« *Combien l'entraide, l'amitié et l'obéissance, donnent plus de force quand le danger nous arrive soudainement* ».

12.9.1.4 Le présent d'habitude (ou de répétition)

Il s'emploie pour exprimer des actions qui se répétaient plusieurs fois.

Exemple :

Tous les jours, la Colombe rend visite à son ami, le Rat.

12.9.2 Les activités pédagogiques

Activité 1* : dans les phrases suivantes, je souligne les verbes conjugués au présent de l'indicatif, puis j'écris la valeur de chacun d'eux :

-La Terre tourne autour du soleil.

-Le Renard sort du puits, laisse son compagnon. (**Jean de La Fontaine**)

-« J'ai des biens en abondance. Viens avec moi, je les mets tous à ta disposition. »

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. P.72.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Le Rat de maison fait voir à sa camarade des légumes, du blé, des figues, un fromage du miel et des fruits. **(Esopé)**

-On raconte que dans une contrée, un marchand décide d'aller en voyage pour son commerce et il confie toute sa fortune à un homme de sa connaissance. **(Ibn El-Muquafaà)**

-« Bah ! disent les poissons, tu répètes toujours le même discours. » **(Jean-Pierre Claris de Florian)**

-« La nuit porte conseil. » **(Proverbe)**

-« Prudence est mère de sûreté. » **(Proverbe)**

Activité 2* : indique la valeur du présent dans les phrases suivantes : présent de vérité générale ou présent d'énonciation :

-Les Musulmans sacrifient le mouton à chaque fête de l'Aïd El-Adha.

-Après le spectacle, nous rentrons chez nous.

-Les aigles s'emparent de leurs proies à l'aide de leurs serres.

-Un triangle isocèle possède deux côtés égaux.

-Je regarde un film d'aventures.

-Les mots « découvrir » et « démontrer » possède le même suffixe.

-La raison du plus fort est toujours la meilleure.

12.10 Ateliers : *Je m'entraîne à dessiner des personnages en scène*

Nous avons déjà expliqué que les élèves de la 2^{ème} année moyenne ont 4 séances et un travail dirigé par semaine, ce qui fait un total de 5 heures d'enseignement de français par semaine. Pour ce faire, l'enseignant pourra consacrer au moins 1 heure de TD par semaine pour effectuer un atelier de préparation au projet pédagogique.

Les ateliers de préparation sont effectués pendant les 4 premières séances pour des travaux de dessin, où les apprenants doivent avoir accès à des activités ludiques leur permettant de dessiner un personnage humain ou humanisé, une scène, et colorier. En effet, les activités de dessin doivent être en lien avec des thématiques étudiées à travers des récits de fiction. Ces travaux ne demandent pas beaucoup de matériel pédagogique : un crayon de dessin, des crayons de couleurs et des feuilles blanches suffiront.

*Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al. (2016). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. P. 66.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Nous avons consacré ces activités, parce que durant notre enquête nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants sont captivés par le dessin des personnages des fables*. Parfois, pour débloquer des situations de communication, les enseignantes faisaient recours aux images des fables de La Fontaine.

Ces activités ne sont pas fortuites, car les élèves vont dessiner des scènes sous forme de bandes dessinées dans lesquelles ils intégreront ultérieurement des dialogues. De surcroît, elles permettront aux apprenants de s'évader des situations d'enseignement/apprentissage monotones en s'intégrant dans des travaux ludiques. À ce propos, Cuq (2003 : 160) évoque l'intérêt de l'activité ludique :

Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problèmes à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.

12.10.1 Les supports choisis lors des ateliers

L'enseignant pourra opter pour un texte de son choix, pourvue qu'il soit adapté au niveau de ses apprenants. Ainsi le choix de la thématique exposée dans la fable, et des personnages doit s'inscrire dans l'intérêt des apprenants, puisque ceux-ci seront productifs ou non selon le thème de la fable. De préférence, il doit opter pour une fable simple, dont le lexique et la morale sont faciles à identifier. Au fait, l'apprentissage doit passer de manière progressive, il ne s'agit donc pas de choisir des fables compliquées puisqu'elles risquent de démotiver l'apprenant en inhibant son processus d'apprentissage. Parmi les fables pour lesquelles l'enseignant pourra opter, nous proposons les suivantes :

*Voir le dessin de quelques apprenants en annexe. PP. 419 – 428.

12.9.1.1 La Cigale et la Fourmi*

La cigale et la fourmi

La cigale, ayant chanté
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue :
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
« Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'oût, foi d'animal,
Intérêt et principal. »



La fourmi n'est pas prêteuse :
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps chaud ? »
Dit-elle à cette emprunteuse.
— Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaie.
— Vous chantiez ? j'en suis fort aise :
Eh bien ! dansez maintenant. »

JEAN DE LA FONTAINE, *Fables*, livre 1, fable 1.

*Disponible sur le lien : <http://litteratureprimaire.eklablog.com/jean-de-la-fontaine-la-cigale-et-la-fourmi-a63549265>. Consulté le : 21/04/2020.

12.9.1.2 Le Corbeau et le Renard*

Le Corbeau et le Renard

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
" Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Le rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. "
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : " Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. "
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de La Fontaine



*Disponible sur l'URL : <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/a9/47/4b/a9474b006e3274b7ffc113756d4caf47.jpg>. Consulté le : 11/10/2020.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Ce texte* peut également être proposé sous forme de BD, y compris les autres textes :



[HTTP://ZENITRAM.OVER-BLOG.COM](http://ZENITRAM.OVER-BLOG.COM)

*Disponible sur l'URL :

http://www.eptamelan.org/exercices/Francais/Lecture/BD/zenitram/le_corbeau_et_le_renard.jpg. Consulté le : 11/10/2020.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

12.9.1.3 Le Lion et le Rat*



12.10.2 Propositions didactiques

Dans les travaux dirigés, il est conseillé de procéder au visionnage des fables par les apprenants. L'enseignant pourra les présenter en vidéo ou carrément inciter les apprenants à ramener avec eux leurs tablettes, et partager le wifi en classe depuis des téléphones portables. Si 5 apprenants ramènent des tablettes, l'enseignant pourra ainsi former des groupes et leur attribuer des tâches.

Si la bibliothèque dispose d'ouvrages des fables de La Fontaine, il est préférable de les utiliser en classe parce qu'ils contiennent des images. À défaut, l'enseignant pourra se débrouiller en ramenant son PC ordinateur ou une tablette, télécharger la veille le document audio-visuel et le diffuser en classe.

*Disponible sur l'URL : <http://cartes-postales-en-series.e-monsite.com/medias/album/le-lion-et-le-rat.jpg>.
Consulté le : 11/10/2020.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Les travaux dirigés doivent accorder une certaine liberté aux apprenant, à bouger par exemple, à échanger des idées, le matériel, etc. afin de donner plus d'envie à apprendre à travers des activités ludiques.

Une fois les apprenants auront compris la fable, ils sont invités à dessiner les personnages (animaux), si des apprenants ne savent pas dessiner, l'enseignant doit mettre dans chaque groupe un apprenant qui est bon en dessin. Il peut de même suspendre des documents iconographiques sur le tableau afin de donner une idée à ses élèves.

Dans ces travaux dirigés, chaque groupe est invité à faire représenter en dessin des scènes présentées dans les fables (personnages, arbre, forêt, etc.). Après, ils doivent passer à l'étape du coloriage.

12.11 Séance 5 : *Le champ lexical*

Cette séance est consacrée au vocabulaire. La notion du champ lexical permet à l'apprenant d'appréhender la thématique d'une fable en rassemblant les mots qui relèvent du même champ thématique.

Je lis pour comprendre le texte suivant :

Le Loup et l'Agneau

Un Loup, voyant un Agneau qui buvait à la rivière, voulut trouver un prétexte pour le dévorer. C'est pourquoi, il l'accusa de salir l'eau empêchant ainsi de boire. L'Agneau répondit qu'il ne buvait que du bout des lèvres, et que par conséquent il ne pouvait troubler cette eau. Le Loup, n'ayant eu aucun effet sur l'Agneau l'accusa d'avoir insulté son père il y'a bien longtemps. Choqué par les accusations portées contre lui l'Agneau fit savoir au Loup qu'à cette époque là il n'était même pas encore né. Insensible aux déclarations de l'Agneau, le Loup rétorqua que si ce n'était lui ce serait donc son frère et que de toutes les manières il n'échapperait pas au sort qui lui est réservé.

Je réponds aux questions :

- 1- Où se passe la scène ?
- 2- Quels sont les personnages de la fable ?
- 3- Que faisait l'Agneau à la rivière ?

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

- 4- Qu'est-ce qu'a dit le Loup à l'Agneau ?
- 5- L'Agneau a-t-il convaincu le Loup ?
- 6- Qu'est-il arrivé à l'Agneau ?
- 7- Quel est la morale de cette fable ?
- 8- A partir du texte, donnez le champ lexical de la rivière.
- 9- Proposez un mot, ensuite apporter son champ lexical possible.

Je retiens :

12.11.1 L'emploi du champ lexical

Le champ lexical est une famille de mots qui entretiennent un rapport par rapport une idée.

Exemple :

Le champ lexical de « La classe » : tableau- élèves- crayons- table- enseignant- cartable- leçon- devoir, etc.

12.11.2 Les activités pédagogiques

Activité 1* : Lis le texte puis relève le champ lexical du mot « animal »

Le soir après l'école, au cours de nos interminables promenades dans la palmeraie, mon oncle m'apprit à distinguer les oiseaux par leurs empreintes et leurs odeurs. C'est ainsi que je sus que les oiseaux ou les animaux pleurent et rient. Nombreux ceux qui ne savent pas que dans une palmeraie vivent toute sorte d'insectes et d'animaux : des scorpions, des vipères, des lézards, des sauterelles, des mouches et des moustiques. Mais aussi des ânes, des chèvres, des moutons, des boucs et des dromadaires. Je fis la connaissance avec ces êtres divers qui composent la faune des palmeraies.

Une enfance dans M'zab, Abderahmane Zekad.

*Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al. (2016/2017). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. P. 64.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Activité 2* : Dans chaque liste, barre l'intrus, puis donne un nom au champ lexical

- Peur -joie- tristesse- colère-travail ;
- Crime-vallée-valise-alpage-sommet ;
- Pré-vague-coquillage-algues-océan ;
- Champ-ferme-village-pré-train.

12.12 Séance 6 : *L'imparfait de l'indicatif*

A ce niveau de séquence, les apprenants sont invités à découvrir uniquement les verbes du 1^{er} et du 2^{ème} groupe. Si leur niveau est peu avancé, l'enseignant pourra entretenir avec eux la conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe.

Je lis mon texte, puis j'essaie de répondre aux questions :

La paix des animaux*

Autrefois, les animaux **habitaient** ensemble en paix. Le lion ne **mangeait** plus les gazelles, les oiseaux **aidaient** les papillons, les souris **cuisinaient** des gâteaux au chat, le lièvre **donnait** des leçons à son ami le serpent et la chèvre **pétrissait** le pain au loup. C'était la paix.

Je comprends le texte :

- 1- De quelle histoire s'agit-il ?
- 2- Comment appelle-t-on ce genre d'histoire ?
- 3- Que font les oiseaux ? Et les souris ?
- 4- Que fait la chèvre ?

Je découvre et j'analyse :

- 5- Souligne dans le texte tous les verbes conjugués.
- 6- A quel temps sont-ils conjugués ?
- 7- Quelle remarque peux-tu faire si tu essaies de les conjuguer avec toutes les personnes ?

*Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al. (2016/2017). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. 64.

*Leçons de conjugaison. In Bekhadra, K. (S-D). *Manuel du français 2^{ème} A.M.* Alger : Lumière. P. 16-17.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

- 8- Remplace dans le texte « les souris » par : il, la maman, je, tu, nous.
- 9- Remplace dans le texte « la chèvre » par : les chèvres, je, tu, nous.
- 10- L'imparfait de l'indicatif se trouve dans : le passé, le présent ou le futur ?

Je retiens :

12.12.1 Les terminaisons de l'imparfait de l'indicatif

C'est un temps qui exprime des actions qui se sont déroulées dans le passé.

- **Les terminaisons des verbes du 1^{er} groupe :** ais – ais – ait – ions – iez – aient.
- **Les terminaisons des verbes du 2^{ème} groupe :** issais – issais – issait – issions – issiez – issaient.

Exemples :

Les animaux **habitaient** ensemble en paix.

Le lièvre **donnait** des leçons à son ami le serpent.

12.12.2 Axe des temps



L'imparfait de l'indicatif

Exemple de verbes du 1^{er} groupe : « danser » et « lancer »

Je dansais

Je lançais

Tu dansais

Tu lançais

Il/elle/on dansait

Il/elle/on lançait

Nous dansions

Nous lancions

Vous dansiez

Vous lanciez

Ils/elles dansaient

Ils/elles lançaient

Attention !

Lorsqu'il s'agit de verbes qui se terminent en « **cer** », il faut ajouter un « **ç** » avec la 1^{ère}, la 2^{ème}, la 3^{ème} du singulier, et ainsi qu'avec la 3^{ème} personne du pluriel.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Exemple des verbes du 2^{ème} groupe : « finir » et « applaudir »

Je finissais

J'applaudissais

Tu finissais

Tu applaudissais

Il/elle/on finissait

Il/elle/on applaudissait

Nous finissions

Nous applaudissions

Vous finissiez

Vous applaudissiez

Ils/elles finissaient

Ils/elles applaudissaient

12.12.3 Les activités pédagogiques

Activité 1* : Conjugue les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif (Attention à l'accord sujet/verbe)

- Blanche-Neige (habiter) avec les sept nains.
- La fée (agiter) sa baguette magique.
- La princesse (demander) de l'aide à sa mère.
- La cadette (aider) la pauvre femme.
- Le petit prince (grandir) au sein de sa famille.
- Les maçons (bâtir) une grande maison.
- Les sept nains (blanchir) la maisonnette.
- Cendrillon (finir) le travail.

Activité 2** : Dans le texte suivant, écris les verbes entre-parenthèses à l'imparfait de l'indicatif

Simone de Beauvoir et son père

A mesure que je (grandir), il (s'occuper) davantage de moi. Il (surveiller) tout spécialement mon orthographe ; que je lui (envoyer), il me (renvoyer) mes lettres corrigées. En vacances, il me (dicter) les textes épineux, choisis d'ordinaire chez Victor Hugo. Comme je (bouquiner) beaucoup, j' (effectuer) peu de fautes et il (applaudir) avec satisfaction...

Simone De BEAUVOIR, « Mémoire d'une jeune fille rangée ».

*Bekhadra, K. (S-D). *Manuel du français 2^{ème}* A.M. Alger : Lumière. P. 18.

**Bekhadra, K. (S-D). *Manuel du français 2^{ème}* A.M. Alger : Lumière. P. 18.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Remarque :

Si le niveau des apprenants est bien avancé, l'enseignant pourra entretenir la conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe à l'imparfait de l'indicatif. Si le contraire, ce cours de conjugaison doit être de préférence présenté dans la deuxième séquence didactique.

12.12.4 Les verbes du 3^{ème} groupe à l'imparfait de l'indicatif

Je lis pour comprendre mon texte :

Le Loup et la Cigogne

Les Loups mangent beaucoup, c'est ce que nous raconte une vieille Fable. Dans une forêt, un Loup chassa une proie, et comme il **faisait** l'hiver, il **avait** très faim. Cet animal **mangeait** gloutonnement. En mangeant, un os lui bloqua le gosier. Il crut qu'il **allait** mourir, ne **pouvait** plus respirer. Quel bonheur eût ce Loup ! Quand une généreuse Cigogne faisant chemin, vit souffrir le Loup. Il appela la Cigogne à son secours, qui très vite accourut vers lui. Voilà la Cigogne, retire courageusement l'os du gosier du Loup. Mais comme le Loup n'**était** pas reconnaissant, ne lui apporta le moindre merci. Etonnée, la Cigogne demanda au Loup : « Je ne t'ai pas sauvé ? » Et comme la nature du Loup est ingrate, il répliqua méchamment : « Estime-toi heureuse que mes dents n'ont pas dévoré votre cou ! Allez, ne tombez jamais sous mes pattes ! »

Quand vous accomplissez un bien, n'attendez pas toujours que vous soyez remercié.

(Texte adapté. Jean de La Fontaine)

Je réponds aux questions :

- 1- De quelle histoire s'agit-il ?
- 2- Comment appelle-t-on ce genre d'histoire ?
- 3- Que faisait le Loup dans la forêt ?
- 4- En mangeant gloutonnement, que lui est-il arrivé ?
- 5- Comment avait-il été sauvé ? Par qui ?
- 6- Est-ce que le Loup était reconnaissant ?
- 7- Quelle est la morale de cette fable ?

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Aller	Venir	Vouloir	Prendre
J'allais	Je venais	Je voulais	Je prenais
Tu allais	Tu venais	Tu voulais	Tu prenais
Il/elle/on allait	Il/elle/on venait	Il/elle/on voulait	Il/elle/on prenait
Nous allions	Nous venions	Nous voulions	Nous prenions
Vous alliez	Vous veniez	Vous vouliez	Vous preniez
Ils/elles allaient	Ils/elles venaient	Ils/elles voulaient	Ils/elles prenaient

12.9.4.2 Les activités pédagogiques

Activité 1* : Ecris les verbes entre-parenthèses à l'imparfait de l'indicatif

- 1- Les parents de Hansel et Gretel (être) très pauvres.
- 2- Le petit Poucet (croire) retrouver aisément son chemin.
- 3- Cosette (déposer) son fardeau à terre.
- 4- Nous (choisir) un conte intéressant à lire.
- 5- Alice (s'ennuyer), auprès de sa sœur qui (lire).
- 6- Tu (saisir) une allumette et le feu (jaillir).
- 7- Je (vouloir) apprendre à écrire des contes.

Activité 2 : Ecris un court texte, dans lequel se trouvent 3 ou 4 verbes conjugués à l'imparfait de l'indicatif

12.13 Ateliers : Insertion de dialogues dans les vignettes de la B.D.

Les quatre ateliers précédents ont été consacrés aux travaux de dessins des personnages et des scènes présentées à travers des fables. A présent, ces deux ateliers sont consacrés à l'insertion des dialogues entretenus entre les personnages fictifs dans les bulles des BD, tout en respectant le passage d'une vignette à l'autre.

L'enseignant doit superviser les travaux de ces apprenants afin d'assurer une continuité des objectifs à réaliser. En effet, il pourra opter pour le travail en groupe en créant des groupes homogènes.

*Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al. (2016). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. P. 15.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

12.14 Séance 7 : *Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif*

L'enseignant doit présenter des phrases dont les verbes sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif, et expliquer la valeur exprimée dans chaque emploi.

Je retiens :

12.14.1 Les valeurs temporelles de l'imparfait de l'indicatif

L'imparfait de l'indicatif peut exprimer plusieurs valeurs :

12.14.1.1 La description

Exemple :

Ses cheveux **étaient** dorés et son visage **rayonnait**.

12.14.1.2 L'habitude (répétition)

Exemple :

Tous les jours, les Colombes **cherchaient** du blé.

12.14.1.3 La durée (imparfait duratif)

Exemple :

C'était un vendredi, le ciel **pleuvait** toute la journée.

12.14.1.4 L'explication

Exemple :

Le Corbeau suivit les Colombes, car il **voulait** savoir ce qu'il leur arriverait.

12.14.2 Les activités pédagogiques

Activité 1* : Précise la valeur de l'imparfait dans ces phrases : répétition, durée ou description

- 1- Des arbres majestueux se dressaient autour du château.
- 2- Le chasseur écoutait le bruit de la montagne, lorsqu'il aperçut le feulement d'un lynx.
- 3- Tous les jours, je jeune prince rendait visite au vieux sorcier.

*Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al. (2016). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. P. 26.

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

- 4- A chaque fois qu'il nous parlait de son enfance, son regard brillait de nostalgie.
- 5- Il allait et venait sans cesse sous la fenêtre de la princesse.
- 6- Il avait coutume de venir nous voir deux fois par semaine.
- 7- Sa maison était grande.

12.15 Séance 8 : *Les compléments circonstanciels de lieu et de temps*

Je lis mon texte, ensuite je réponds aux questions :

Le Singe et la Tortue de mer

Un vieux Singe grimpa sur un arbre, juste au bord de la mer. En mangeant des figues, il en fit tomber une dans l'eau. Quelle fut sa surprise ! Une Tortue de mer s'en empara, et crut qu'elle lui fut donnée par le Singe. Ce dernier, entendant les *plouf* des figues tombant dans l'eau, en fut très attirés ; il continua à en jeter davantage.

La Tortue sortit de l'eau, et demanda l'amitié au vieux Singe. Ces deux ont été reliés d'une grande amitié au point de passer beaucoup de temps à être ensemble. C'est en effet que la Tortue a oublié longtemps sa femme. Cette dernière pleurant à son amie l'absence de son mari de peur qu'un mal l'ait touché. Elle lui répondit : « J'ai appris que ton mari s'est fait une bonne amitié avec un vieux Singe, au bord de la mer. S'il vous a oubliée, oubliez-le ! Ou, si vous voulez qu'il soit à votre côté, cherchez un moyen pour tuer son ami ».

Un jour, la Tortue arriva à sa femme, et la pria de l'excuser en lui faisant apprendre qu'il fut occupé davantage. Celle-ci, fit semblant d'être très malade et que son remède n'est autre que le cœur d'un singe. Réfléchit longtemps la Tortue, et se dit : « J'enlèverai le cœur du vieux Singe ». Il alla revoir le Singe, et fit tant pour l'accompagner. « Mon ami, votre compagnie m'est indispensable. Je vous emmènerai avec moi sur une île où il y'a beaucoup de fruits, de toute sorte ». Naïf, le vieux Singe monta sur le dos de la Tortue. Soudain, celle-ci s'arrêta à mi-chemin. Etonné, « pourquoi vous vous arrêtez ici ? », l'interrogea le Singe. « Votre amitié me coûte très chère ; ma femme est malade et tous les médecins disent qu'elle a besoin d'un cœur de Singe pour guérir.... ». Surpris, le Singe répondit intelligemment : « Ecoutez, j'en suis vraiment compatissant, j'ai oublié de ramener avec moi mon cœur ; et nous les Singes, il est de nos mœurs de les laisser derrière nous, lorsqu'on rend visite à ceux qu'on aime, mon cher ami ». Content la Tortue, s'élança de nouveau au bord de la mer. Arrivés, la Singe sauta très vite dans un arbre. « Ne veux pas tu descendre avec ton

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

cœur ? », demanda la Tortue. Le vieux Singe pris un long souffle et lui dit : « Tu m'as rappelé l'histoire de l'âne qui a cru que le renard n'avait ni cœur ni oreilles.... »

Prenez garde de votre naïveté, c'est elle seule qui est votre ennemi.

Kalila wa Dimna, Le Singe et la Tortue de mer. Texte traduit et adapté.

Je réponds aux questions suivantes :

- 1- Quels sont les personnages de cette fable ?
- 2- Où se passe l'histoire ?
- 3- Que faisait le singe à côté de la mer ?
- 4- Pourquoi la Tortue a demandé l'amitié du Singe ?
- 5- Pourquoi la Tortue a voulu enlever le cœur du Singe ?
- 6- A-t-il réussi à le faire ?
- 7- Quelle est la morale de cette fable ?

Je découvre et j'analyse :

- 1- Où se passe la scène ?
- 2- Quand ?
- 3- Soulignez dans le texte les compléments circonstanciels de lieu et de temps.
- 4- Remplacez le mot « un jour » par un autre mot ayant le même sens.

12.15.1 Le complément circonstanciel de lieu (C.C.L)

Le complément circonstanciel de lieu désigne le lieu où se déroule l'action (événement du récit). Pour dégager le C.C.L, il faut poser la question : où ?

12.15.2 Le complément circonstanciel de temps (C.C.T)

Le complément circonstanciel de temps désigne le moment où se passe l'événement du récit. Je le dégager, il faut poser la question : quand ?

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

Exemple :

Chaque jour, la Tortue se promenait au bord de la mer.

C.C.T

C.C.L

12.15.3 Les activités pédagogiques

Activité 1 : Je souligne les compléments circonstanciels de temps/lieu

- Le chasseur emmena Blanche-Neige dans la forêt.
- Au lever du jour, les trois hommes partirent chasser.
- Le petit poucet marcha toute la nuit.
- Au bout d'un mois, Barbe-Bleue quitta sa femme.
- Sans méfiance, les garçons allèrent près de la grotte.
- Les pauvres enfants crièrent avec effroi quand ils virent le lion sortir de sa tanière.
- La vieille sorcière prépara sa potion magique durant toute la nuit.

Activité 2 : Ecrivez un court texte, dans lequel vous utilisez un C.C.L et un C.C.T.

12.16 Ateliers : *Présentation orale des dialogues construits*

Après avoir préparé des BD, et y avoir introduit des dialogues, les apprenants doivent passer à la présentation orale des dialogues, avec la possibilité de le faire en groupe. Chaque apprenant pourra jouer le rôle d'un personnage auquel il aspire, et animera la scène avec une présentation orale. A ce stade, l'apprenant prendra conscience des personnages et des actions qui les sous-tendent dans le récit, et l'enseignant doit en effet, encourager la théâtralisation des fables.

Conclusion

La progression didactique de cette séquence prône le principe de la pédagogie de projet, qui incite l'apprenant tant à un apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi à la réalisation d'un projet semblable à une tâche sociale. Le choix des récits fictifs a pris en considération des valeurs éthiques, morales et universelles, un projet de formation non seulement d'un individu, mais d'un acteur social. Ainsi les ateliers proposés, peuvent être effectués comme des travaux dirigés, ils doivent accorder de l'importance aux activités ludiques ayant pour objectif de donner une motivation à l'apprenant en l'aiguillant à

Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique

apprendre davantage, à mieux s'exprimer tant dans des situations orales qu'écrites. Les activités proposées peuvent être soit développées ou changées en fonction du niveau des apprenants. De même, pour les textes dont le choix n'est pas obligatoire, du moment où l'enseignant pourrait opter pour d'autres supports mieux adaptés.

Cette séquence permet le passage à la concrétisation des savoirs dans la deuxième séquence didactique qui sera sanctionnée par la réalisation d'un projet pédagogique.

Chapitre 13 :
Deuxième séquence du projet pédagogique

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

Introduction

Ce chapitre est une suite logique du projet pédagogique du récit de fiction, proposé pour les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Dans le chapitre précédent, il a été question de mettre en œuvre le contenu didactique de la première séquence. À présent, il s'agit de la 2^{ème} séquence à travers laquelle l'apprenant est quasiment préparé pour l'élaboration du projet pédagogique qui lui est demandé. Cette séquence s'intitule « *Au dialogues des personnages !* ». En effet, nous présenterons dans ce chapitre l'organisation et la progression du contenu à enseigner dans la deuxième séquence didactique.

13.1 La phase de pré-écoute

Comme il a été déjà expliqué dans le chapitre précédent, la pré-écoute joue un rôle très important dans la préparation de l'apprenant à la lecture/compréhension du texte littéraire. Avant de présenter le texte à l'apprenant, l'enseignant doit interroger l'apprenant sur des thèmes débattus dans le récit de fiction ; il est en effet amené à éveiller l'intérêt de celui afin de lui faire prendre conscience de certains éléments sémantiques pouvant lui servir d'apanage dans la compréhension du texte qui lui sera proposé. À l'occasion, il s'agira en premier, de la fable *Le Laboureur et ses enfants*. Avant de présenter cette fable à l'apprenant, l'enseignant doit lui poser quelques questions afin de le préparer à débloquent la situation de communication de ce récit imaginaire. En effet, les questions qu'il pourra présenter ici à ses apprenants relèvent de certaines notions de valeurs liées l'importante de la persévérance et du travail dans la vie. Nous proposons les questions suivantes :

- 1- Quelle est l'importance du travail dans la vie ?
- 2- Pourquoi vos parents travaillent-ils ?
- 3- Peut-on réussir sans travailler ?
- 4- Donnez un exemple de quelqu'un qui a réussi dans la vie par le travail.

Pour comprendre la valeur du travail dans la vie, nous allons écouter une histoire qui explique comment des frères sont devenus riches en valorisant le conseil de leur père avant sa mort.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

13.2 La phase d'écoute : *J'écoute pour comprendre l'histoire*

Il a été déjà expliqué dans le chapitre précédent, qu'avant de lire la fable, l'enseignant, de préférence, doit présenter l'histoire sous forme d'un document audio-visuel, en donnant à l'apprenant la possibilité à quatre écoutes. Chaque écoute doit vérifier la compréhension par une batterie de questions qui doivent être posées de manière progressive. Nous avons expliqué exhaustivement la façon dont doit être écouté et visionné le document didactique, et avons même affirmé qu'il existe une certaine flexibilité quant au maniement du volume-horaire requis pour la finalisation de la séquence didactique. À titre de rappel, chaque séquence d'apprentissage requiert un volume-horaire convergeant de 16 à 20 heures, c'est-à-dire l'équivalent de 16 séances et 4 TD par mois, et nous avons voulu laisser une certaine malléabilité par rapport aux heures nécessaires à la réalisation des séances, pourvue que les objectifs escomptés par la séquence didactique doivent être réalisés.

La phase d'écoute permet à l'apprenant de saisir deux choses à la fois ; la première, porte sur la perception auditive authentique des unités phonologiques composant le texte littéraire ; la seconde, consiste en la précompréhension des unités significatives de celui-ci. L'écoute doit se faire en quatre fois, dans chacune l'enseignant doit poser une batterie de questions. Ces dernières doivent être posées de manière progressive de telle sorte à mener l'apprenant à une construction du sens de la fable écoutée.

13.2.1 La première écoute

Choisis la bonne réponse :

1- Les personnages de cette histoire sont :

a- Des animaux b- Des hommes c- Des plantes

2- Le père a appelé ses enfants car il a voulu leur :

a- faire un cadeau ;

b- donner un conseil ;

c- raconter une histoire.

13.2.2 La deuxième écoute

Choisis la bonne réponse :

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

1- Le père a demandé à ses enfants de :

a- voyager b- faire du sport c- travailler

2- Pendant que le père appelé ses enfants autour de lui, il était :

a- malade b- en bonne santé c- mort

13.2.3 La troisième écoute

Choisis la bonne réponse :

1- Les enfants ont :

a- travaillé la terre b- vendu la terre c- abandonné la terre

2- Ils ont finalement :

a- trouvé un trésor en or
b- compris la valeur du travail

13.2.4 La quatrième écoute

1- Que penses-tu de cette histoire ?

2- La morale de cette fable est :

a- le travail est pénible ;
b- le courage donne la force ;
c- le travail est un trésor ;

3- Qu'est-ce qu'ont compris les frères du conseil de leur père ?

13.3 Séquences illustratives de l'histoire

Pour que l'enseignant renforce la compréhension de ses apprenants, notamment ceux en difficulté linguistique, il pourra présenter, par exemple, une fable, sous formes d'images explicatives. L'image donne aux apprenants la possibilité de comprendre la thématique dont il s'agit dans le récit imaginaire, et permet notamment à ceux ayant des difficultés de lier certains éléments iconographiques avec les présentations idiomatiques de cette langue. Utilisée aussi bien en FLM* qu'en FLE, l'image construit chez l'apprenant une représentation scénique et fictive du récit didactique : il s'agit de créer une scène iconographique. Par

*Français Langue Maternelle.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

conséquent, si l'image est accompagnée de l'écoute, et même parfois de brefs commentaires, elle permet à l'élève d'être en immersion du récit fictif, surtout quand il s'agit d'éléments du récit plus proches de l'imaginaire des apprenants qui, de la plupart sont âgés de 11 à 12 ans. En 2^{ème} année moyenne, il s'agit de présenter à l'apprenant de FLE des fables, des contes et des légendes, étant des récits fictionnels par excellence. En somme, l'image est un support didactique qui contribue à la compréhension du texte littéraire. Dès lors, nous présentons la fable *Le Laboureur et des enfants* par les images suivantes :

- a- **Image 1*** : Le père, très malade et dans le lit de la mort, demande à ses enfants de ne pas vendre la terre, et d'y chercher un trésor laissé par leurs ancêtres.



- b- **Images 2**** : Les frères travaillent jour et nuit cette terre afin d'y trouver ce trésor.



*Disponible sur l'URL : <https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/cache/a888008a-70c5-43b2-bff7-ee7a2d84b5a5/big.jpg>. Consulté le : 18/05/2020.

**Disponible sur l'URL : http://ekladata.com/OkTO-xecWMslArMEli_jOLT2rvU@550x468.jpg. Consulté le : 18/05/2020.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

- c- **Image 3*** : Les frères sont devenus très riches et ont compris finalement que le travail est un trésor :



13.4 Propositions didactiques pour enseigner *texte-images*

Il a été déjà expliqué que l'image contribue à la construction du sens par l'apprenant du texte littéraire. Dans les manuel d'enseignement de FLE, le texte littéraire est souvent accompagné d'images, afin d'aider l'apprenant à déchiffrer le texte, et par conséquent l'interpréter. À ce propos, Renonciat (2011) affirme que :

Une image fixe placée en regard d'un texte qu'on essaie de déchiffrer peut servir de déclencheur pour l'imaginaire et aider à interpréter le texte sans se substituer à lui : c'est le plus souvent la fonction que les manuels accordent aux illustrations qu'ils placent à côté d'un texte littéraire, avec l'idée implicite que l'image, signe matériel, est immédiatement plus accessible qu'une suite de mots et peu, par le plaisir qu'elle suscite, stimuler l'effort du lecteur (Cité par Levasseur in Godard, 2015 : 228).

Les images ci-dessus en montrent un exemple. Pour enseigner un texte littéraire (récit de fiction) à un apprenant de FLE, l'enseignant pourra découper son texte en situations d'énonciation selon le schéma narratif que conduit le texte. L'enseignant ne doit pas s'occuper des détails du schéma narratif, mais doit faire en sorte de reconstruire une logique narrative par l'image. En effet, les images, grâce aux décors qu'elles apportent, peuvent

*Disponible sur l'URL : <https://www.poetica.fr/poeme-850/jean-de-la-fontaine-le-laboureur-et-ses-enfants/>. Consulté le : 17/05/2020.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

combler les lacunes que le texte ne peut pas présenter, c'est ce que nous explique ici Levasseur (2015 : 228) :

Si les films ou interprétations scéniques laissent en réalité de nombreuses zones d'indétermination que le spectateur doit combler, la jonction des images et du son donne l'impression de montrer tout ce que le texte n'explicite pas par les décors, l'incarnation physique que donnent les acteurs, les effets sonores et musicaux (Cité in Godard).

Ci-haut, la fable *Le Laboureur et ses enfants* a été représentée par trois images. La première image montre un vieux père, sur un lit, et qui semble très malade, entouré par ses enfants. Celui-ci montre du doigt ses enfants, un geste expliquant à la fois qu'il leur demande une chose : le recherche du trésor caché dans la terre ; et les met en garde contre une autre : la non-vente de l'héritage. À ce niveau, l'enseignant peut intervenir pour expliquer à ses apprenants la trame du récit sans pour autant leur imposer un sens complet pour celui-ci.

Les propos, par exemple des personnages, doivent être explicités par l'enseignant, afin de rapprocher l'élève de la compréhension du discours narrativisé, contrairement à la description des images qui doit être accomplie par l'apprenant, car la quasi-totalité du sens du récit réside dans le discours offert par ces trois images.

La deuxième image montre les frères qui travaillent inlassablement leur terre : il semble qu'ils cherchent à trouver le trésor qui y est caché. La troisième image, quant à elle, évoque une très grande récolte de cette terre, ce qui explique leur grand rendement du travail, et que le trésor évoqué par leur père n'était pas un « or », mais le « travail » : ils ont compris en effet, que le travail est un trésor.

L'enseignant doit encourager ses apprenants à proposer des hypothèses susceptibles de débloquent la situation de communication du récit imaginaire, et celles-ci peuvent être variées selon qu'elles peuvent être apportées par plusieurs apprenants. Ceci aidera l'apprenant à construire du sens par lui-même, et développera en lui certaines habiletés de compréhension et d'interprétation.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

13.5 Séance 1 : *Je lis pour comprendre mon texte*

Le Laboureur et ses Enfants

Travaillez, prenez de la peine :
C'est le fonds qui manque le moins.
Un riche Laboureur, sentant sa mort prochaine,
Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins.
Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage
Que nous ont laissé nos parents.
Un trésor est caché dedans.
Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage
Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout.
Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût.
Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place
Où la main ne passe et repasse.
Le père mort, les fils vous retournent le champ
Deçà, delà, partout ; si bien qu'au bout de l'an
Il en rapporta davantage.
D'argent, point de caché. Mais le père fut sage
De leur montrer avant sa mort
Que le travail est un trésor.

Fable de Jean de La Fontaine

Je réponds aux questions suivantes :

- 1- Quel est le titre de cette histoire ?
- 2- Choisis la bonne réponse :
Cette histoire est :
a- une légende b- un conte c- une fable
- 3- quels sont les personnages de ce texte ?
- 4- Pourquoi le père a appelé ses enfants ?
- 5- Qu'est-ce qu'il leur a dit ?

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

- 6- Qu'est-ce qu'ils ont fait après sa mort ?
- 7- A quel trésor le père a-t-il fait allusion à ses enfants ?
- 8- Quelle est la morale de cette fable ?
- 9- En quelques phrases, dites quelle est la valeur du travail dans la vie.

13.6 Séance 2 : *Le futur simple de l'indicatif* *

La jarre d'or

Il y avait une fois deux enfants, une fille et un garçon, qui étaient orphelins de père et de mère. La petite fille s'occupait du petit garçon qui était encore bébé.

Un jour, en grattant la terre de son jardin, elle trouva une jarre pleine d'or. L'enfant continua de grandir. Un matin, elle lui dit : « Oh ! Mon frère, si jamais Dieu nous donne de l'argent, qu'en **ferons**-nous ? »

-Et bien ! Nous **achèterons** des bonbons et des jouets.

Je comprends le texte :

- 1- Quels sont les personnages de cette histoire ?
- 2- Où se passe la scène ?
- 3- Qui s'occupait du petit garçon après la mort des parents ?
- 4- Qu'a-t-elle trouvé cette fille en grattant la terre de son jardin ?
- 5- Quel est l'événement modificateur de ce conte ?
- 6- Relève les actions qui s'enchaînent dans cette histoire.

Je découvre et j'analyse :

- 7- Un matin, qu'a-t-elle dit à son petit frère ?
- 8- Qu'a-t-il répondu à sa sœur ?
- 9- Que remplace le « nous » ?

*Bekhadra, K. (S-D). *Manuel du français 2^{ème} A.M.* Alger : Lumière. PP. 118, 119 & 120.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

10- Observe les verbes soulignés dans le texte. Que remarques-tu ?

11- A quel temps sont-ils conjugués ?

Je retiens :

13.6.1 L'emploi du futur simple

Les verbes « **ferons** » et « **achèterons** » sont conjugués au futur simple de l'indicatif.

Le futur simple de l'indicatif exprime une action qui va se dérouler dans l'avenir (demain, plus tard ...).

Pour conjuguer un verbe du 1^{er} et du 2^{ème} groupe au futur simple, on garde l'infinitif de ce verbe et on lui ajoute les terminaisons suivantes : **ai, as, a, ons, ez, ont.**

Exemple : « acheter » → nous achèter**ons**

a- Futur des verbes en – ER (1^{er} groupe)

Chanter	singulier	Pluriel
1 ^{ère} personne	Je chanterai	Nous chanterons
2 ^{ème} personne	Tu chanteras	Vous chanterez
3 ^{ème} personne	Il/elle chantera	Ils/elles chanteront

b- Le futur simple des verbes en –IR (2^{ème} groupe)

Finir	Singulier	Pluriel
1 ^{ère} personne	Je finirai	Nous finirons
2 ^{ème} personne	Tu finiras	Vous finirez
3 ^{ème} personne	Il/elle finira	Ils/elle finiront

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

c- Les verbes du 3^{ème} groupe

Futur du verbe « être »

Etre	Singulier	Pluriel
1 ^{ère} personne	Je serai	Nous serons
2 ^{ème} personne	Tu seras	Vous serez
3 ^{ème} personne	Il/elle sera	Ils/elles seront

Futur du verbe « avoir »

Avoir	Singulier	Pluriel
1 ^{ère} personne	J'aurai	Nous aurons
2 ^{ème} personne	Tu auras	Vous aurez
3 ^{ème} personne	Il/elle aura	Ils/elles auront

Remarque : Nous ne pouvons pas faire ici toute une liste exhaustive de la conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe. L'enseignant pourra donner la conjugaison de leur particularité, comme les verbes : partir, sortir, pouvoir, vouloir, etc.

13.6.2 Les activités pédagogiques

Activité 1 : Mets les verbes entre parenthèses au futur simple de l'indicatif

1)- Je ne **(partir)** pas d'ici tant que tu ne me **(dire)** pas pourquoi tu refuses de venir avec moi !

2)- Je dois aller manger, mais je **(être)** de retour dans une heure. J'espère que tu **(pouvoir)** te connecter également. Je t' **(attendre)** jusqu'à vingt et une heure. Ensuite, je **(devoir)** éteindre. Mes parents ne me **(laisser)** pas veiller plus tard.

3)- Non, les garçons ! Je ne **(se lever)** pas à quatre heures du matin demain pour aller voir le lever du soleil. J'espère que vous **(faire)** une bonne balade et que vous **(avoir)** une petite pensée pour moi au sommet de la montagne.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

4)- Pendant que le lave-linge (**tourner**), je (**balayer**) la cuisine puis (**préparer**) le repas. Les enfants (**rentre**) à midi et quart aujourd'hui, il (**falloir**) que je me dépêche.

Activité 2 : Mets les verbes entre-parenthèses au futur simple et transforme ainsi ce récit au futur.

Les habits neufs de l'empereur

Dans la grande ville où il (**habitait**), la vie (**était**) gaie et chaque jour beaucoup d'étrangers (**arrivaient**). Un jour, deux escrocs (**vinrent**), prétendant être tisserands et se (**targuèrent**) de pouvoir tisser la plus belle étoffe que l'on pût imaginer. Non seulement les couleurs et le motif (**étaient**)-ils exceptionnellement beaux, mais des vêtements qui en (**étaient**) confectionnés (**possédaient**) l'étonnante propriété d'être invisibles aux yeux qui ne (**convenaient**) pas leurs fonctions ou qui (**étaient**) simplement idiots. Dans la ville, tout le monde (**parlait**) de la magnifique étoffe, et l'empereur (**voulut**) la voir de ses propres yeux tandis qu'elle se (**trouvait**) encore sur le métier... Accompagné de toute une foule de dignitaires...il (**alla**) chez les deux malins escrocs lesquels (**s'affairaient**) à tisser sans fibres ni fils.

13.7 Séance 3 : L'adverbe de manière

Je lis mon texte* :

Par un soir d'été, maître renard **prudemment** rôdait, comme à son habitude, par le poulailler attiré, il cherchait à manger mais **malheureusement**, à son approche, la poule s'effraie **facilement** et le fait savoir **bruyamment**.

D'après la fable d'Esop. Le Renard et la Poule.

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. P. 75.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

Je réponds aux questions :

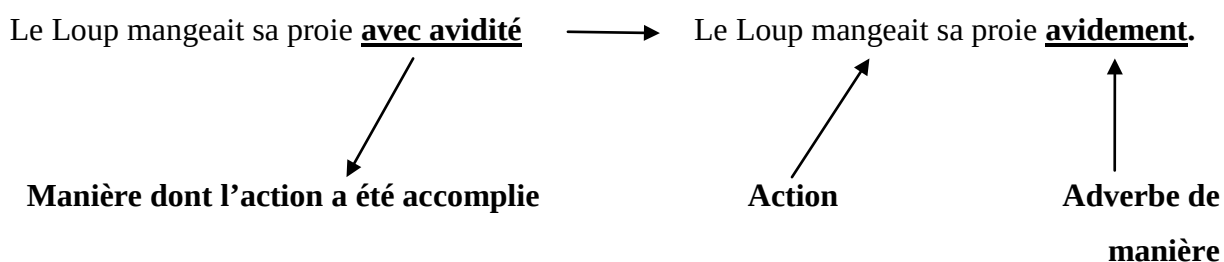
- 1- Choisis la bonne réponse :
A l'approche du renard, la poule :
a- s'envole b- se cache c- fait du bruit
- 2- Observe les mots écrits en gras et identifie leurs suffixes.
- 3- Quelle information ces mots apportent à l'action exprimée par le verbe.
- 4- Comment les appelle-t-on ?

Je retiens :

13.7.1 Le rôle des adverbes de manière

Les adverbes de manière sont des mots qui expriment la manière dont a été accomplie une action. Il est un mot invariable qui répond à la question « comment ? ».

Exemple :



Avidement → avec avidité

Dans le texte ci-dessus les adverbes sont : prudemment – malheureusement – facilement – bruyamment. Ces adverbes proviennent des adjectifs :

Les adverbes de manière	Les adjectifs qualificatifs
Prudemment	Prudent
Malheureusement	Malheureux
Facilement	Facile
Bruyamment	Bruyant

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

13.7.2 La formation des adverbes en « ment »

Adjectif masculin	au	Adjectif au féminin	Suffixe	Préfixe
Joyeux		Joyeuse	ment	Joyeusement
Libre		Libre	ment	Librement
Difficile		Difficile	ment	Difficilement
Correct		Correcte	ment	Correctement

13.7.3 La formation des adverbes de manière en « amment » et « emment » *

Adjectif qualificatif	Radical/base	Suffixe	Adverbe
Bruyant	Bruy	amment	Bruyamment
Prudent	Prud	emment	Prudemment
Courant	Cour	amment	Couramment
Récent	Réc	emment	Récemment

13.7.4 Les adverbes d'autres adjectifs

Poli – poliment / précis – précisément / assidu – assidûment / gentil – gentiment / bref – brièvement / lent – lentement.

13.7.5 Les activités pédagogiques

Activité 1 :** Complète la phrase en transformant l'adjectif en adverbe de manière

- L'enfant joue (tranquille).....
- La journaliste écoute (attentif).....le témoignage de l'accident.
- Cet entraîneur travaille (patient).....
- Le médecin ausculte (sérieux).....ses patients.

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. P. 76.

**Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al. (2016). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONSP. P. 80.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

- On trouve (rare).....certains fruits et légumes en hiver.

Activité 2 : J'écris les adverbes qui correspondent à la définition suivante

- D'une manière claire →
- D'une manière gentille →
- D'un air méchant →
- Avec courage →

13.8 Ateliers didactiques : *Jouer le rôle des personnages*

À travers ces trois ateliers didactiques, les apprenants sont appelés à réinvestir leurs prérequis afin de jouer le rôle des personnages de la fable. Après la lecture et la compréhension des histoires, l'élève dégagera les propos (dialogues) exprimés entre les actants du récit, et devra choisir un camarade avec lequel il doit s'entretenir autant qu'un personnage. À cet effet, Véronique (2015 : 248) explique que « *les pratiques théâtrales collectives qui conduisent à faire collaborer les participants avec différents procédés, jouant de leurs implications dans les rôles, rencontrent ainsi des objectifs d'une pédagogie soucieuse de faire travailler chacun, à sa mesure, dans le groupe* » (Cité in Godard).

En enseignement/apprentissage du FLE, le texte littéraire est une matière vivante, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une langue qui constitue une voie humaine. À cet effet, la mise en espace de cette matière esthétique donne plus de sens lors de son enseignement/apprentissage, c'est ce qu'affirme clairement Véronique (2015 : 249) en ces termes :

Une mise en espace ou une mise en image d'un texte apporte un ancrage corporel et visuel à l'apprentissage d'une langue : alors que l'expression orale est souvent limitée à la prise de parole, le travail sur l'espace permet d'associer la production orale ou l'écoute et la compréhension écrite ou orale d'un texte à des gestes, des postures, et des déplacements dans l'espace qui, touchant le sens, servent à la mémoire sensorielle (nécessaire à la mémoire à court terme) et, par leur répétition ou les jeux de variation, sont propices pour développer une mémoire procédurale (cité in Godard).

Afin de donner plus d'éclairage aux travaux proposés dans les ateliers didactiques, il semble important de proposer un texte fictif pouvant être adéquatement mis en scène théâtrale, il s'agit en effet d'une fable de La Fontaine :

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

Le Corbeau et le Renard

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
« Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,
Et pour montrer sa belle voie,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : « Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. »
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de La Fontaine

13.8.1 Propositions de pistes pédagogiques

Initié à certaines caractéristiques du récit fictif, l'apprenant est en mesure de dégager du texte les personnages, leurs caractères physiques et moraux, ainsi que leurs propos. Le rôle de l'enseignant n'est pas d'imposer des situations scéniques, mais de laisser libre choix à ses apprenants, pour choisir le personnage qu'ils veulent jouer, le caractère qu'ils veulent exprimer et le dialogue qui les plaisent. Ceci afin de développer en eux des prises de décision et les inviter à apprendre par la motivation.

Nous avons pris comme exemple la fable de La Fontaine, *Le Corbeau et le Renard*, un texte pouvant être un modèle exemplaire pour les jeux de rôles. À ce propos, l'apprenant se

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

sent motivé s'il est capté par les personnages du récit fictif, c'est-à-dire lorsque ceux-ci accomplissent des actions attirantes par rapport au champ psycho-affectif de l'élève.

Dans la fable *Le Corbeau et le Renard*, deux personnages s'entretiennent : le corbeau et le renard. Ce dernier, pour avoir le morceau du fromage appartenant au corbeau, il use de malice en le flattant grandement. Le corbeau, ému et subjugué face aux flatteries du renard, il oublie carrément qu'il tenait en son bec un fromage, et se met par conséquent à chanter. Sans tarder, le renard s'empare du morceau de fromage et se met à tourner en dérision la naïveté du corbeau.

Cette fable révèle un caractère ludique, et permet à l'apprenant de tirer une leçon morale : ne pas faire confiance aux grands flatteurs. En effet, elle peut être déclinée en une mise en scène, en étant traduite en gestes et discours. Pour ce faire, l'enseignant pourra organiser, dans ces ateliers didactiques, des jeux de rôle en attribuant à chaque apprenant le rôle qui l'intéresse. Il peut également inciter ses apprenants à se débrouiller un matériel pédagogique nécessaire aux jeux de rôles : vêtements, masques, maquillage, nourritures (fromage, pain...), etc. À ce propos, Véronique Kuhn (2015 : 253) mentionne que :

Certaines techniques théâtrales peuvent faciliter l'entrée dans le jeu, même les étudiants les plus anciens *a priori*. L'usage de masques sert à protéger la face de l'apprenant, en dissimulant son visage, et de simples photocopies de photos de portraits que les apprenants peuvent tenir devant leur visage suffisent, tout en créant un effet visuel qui fait entrer dans une dimension esthétique. Surtout, le masque gêne celui qui le porte et l'oblige à faire un effort supplémentaire pour se faire comprendre (cité in Godard).

À ce niveau d'ateliers, l'apprenant est invité à prendre connaissance du rôle qui lui est assigné dans une saynète ; et le rôle de l'enseignant n'étant pas de lui imposer ce qu'il doit jouer, mais il doit lui laisser choisir ce qu'il aime jouer. De même, il ne lui est pas demandé, à ce niveau, de jouer entièrement et correctement une fable, si celui-ci parvient à en jouer une partie en reconnaissant les tâches qui lui appartiennent, c'est déjà un objectif réalisé.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

13.9 Séance 4 : *L'enchaînement des actions*

L'Ours et les deux Compagnons

Deux voyageurs faisant chemin ensemble, aperçurent un Ours qui venait droit à eux. Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans le péril, quoi qu'ils eussent été liés jusqu'alors une amitié fort étroite. L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point au cadavre, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla.

Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, chemin faisant, ce que l'Ours lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune.

D'après Esope

Je comprends le texte :

- Quels sont les personnages de cette histoire ?
- Cette histoire est-elle fictive ou réelle ?
- De quoi parle-t-on dans cette histoire ?
- Qu'arrive-t-il aux deux voyageurs à mi chemin ?
- Qu'est-ce qu'a fait l'un pour se sauver ?
- Qu'avez-vous compris de cette fable ?
- Quelle en est la morale ?

Je découvre et j'analyse :

- Soulignez les actions successives dans le texte.
- Est-ce qu'elles sont accomplies par un seul personnage ?
- Classez-les dans un tableau en fonction de leur personnage.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

- Qu'est-ce que vous constatez ?

Je retiens :

13.9.1 L'enchaînement des actions dans le récit

Dans un récit, le plus souvent, les actions s'enchaînent, pour former des événements ou relier des idées les unes avec les autres. Pour exprimer ce procédé, on peut soit utiliser une ponctuation adéquate, soit utiliser des mots de liaison : Hier, d'abord, soudainement, puis, après, ensuite, un jour, enfin, etc.

13.9.2 Les activités pédagogiques

Activité 1 : Dans le texte ci-dessous, les événements sont reliés par des mots de liaison. Remplacez ces derniers par une ponctuation convenable de telle manière à garder le même sens.

Le Singe et le Crocodile*

Le singe s'approcha prudemment, examina, l'une après l'autre, les dents pointus du crocodile et découvrit celle qui était gâtée. D'abord, il l'attrapa entre ses deux doigts, ensuite il tira, tira de toutes ses forces. L'animal se tordait de douleur. Et toc ! Le singe l'arracha enfin.

Activité 2 : Remettez en ordre les énoncés ci-dessous de telle sorte à avoir un texte cohérent

- Deux compagnons faisant chemin ensemble
- L'un grimpa sur un arbre
- L'ours se mit à flairer l'oreille de celui qui s'était jeté à terre
- Soudain, un ours leur apparut à mi-chemin
- Puis, les voyageurs continuèrent leur chemin
- L'autre se souvint que les ours ne dévorent pas les cadavres
- Il fit semblant d'être mort
- Enfin, l'ours le laissa et s'en alla.

*Bekhadra, K. (S-D). *Manuel du français 2^{ème}* A.M. Alger : Lumière. P. 35.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

Activité 3 : Réécrivez le texte « L'Ours et les deux Compagnons », en utilisant les procédés des mots de liaison

13.10 Séance 5 : *L'adjectif qualificatif* *

Je lis le texte :

Il était une fois, dans une forêt, un pauvre bûcheron qui coupait du bois qu'il vendait chaque soir au marché. Un jour, sa cognée se détacha brusquement du manche. Plouf ! Elle tomba dans la rivière.

- Cognée, ma vieille cognée ! Que ferai-je sans toi ?
 - Que vont manger mes enfants ? dit le bûcheron.
- Tout à coup, surgit, on ne sait d'où, un petit vieux à barbe blanche.

D'après Natha Caputo

Je répons aux questions :

- Où se passe la scène ?
- Quels sont les personnages de cette histoire ?
- Que faisait l'homme chaque soir dans la forêt ?
- Qu'a-t-il perdu dans l'eau ?
- Qu'est-ce qu'il lui est sorti de la rivière ?

Je découvre et j'analyse :

- Soulignez les adjectifs qualificatifs dans le texte.
- A quoi sont-ils reliés ?
- Quel est le rôle de l'adjectif qualificatif ?
- Remplacez-les par d'autres adjectifs ?
- Qu'avez-vous remarqué ?

*Taguemout, H. & Cerbah, A. et al. (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP. PP. 34-35.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

Je retiens :

13.10.1 L'utilisation de l'adjectif qualificatif

On utilise un adjectif qualificatif pour qualifier le nom. Souvent, il s'utilise pour donner une information à propos d'un objet ou quelque chose.

Exemples :

-Chaque soir, le **pauvre** bûcheron allait à la forêt pour couper du bois.

-La **vieille** cognée est tombée dans l'eau.

-Le château **royal** était **fort**.

Nom	L'adjectif qualificatif
Cognée	Vieille
Château	du roi
Château	royal / fort

Remarque :

Je peux préciser un nom à l'aide :

1)- d'un adjectif qualificatif :

Exemple :

La fille alla au palais royal.

2)- d'un complément du nom :

Exemple :

La fille alla au palais du roi.

13.10.2 Les activités pédagogiques

Activité 1 : Je lis le texte, puis je souligne les adjectifs qualificatifs

Il était une fois, un vrai géant qui vivait tout seul. Comme la plupart des ogres, il avait des dents pointues, une barbe piquante, un nez énorme et un grand couteau. Il était toujours de mauvaise humeur et avait toujours faim.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

Activité 2 : Je lis le texte, puis j'encadre les compléments du nom

Sarah avait un visage de princesse avec des joues de poupée et un sourire d'ange. Elle portait une robe à fleurs, un tablier à rayures et des ballerines de daim. C'était sa tenue préférée. Elle aimait beaucoup aller dans la forêt car elle adorait l'odeur de l'herbe fraîche et le doux chant des oiseaux.

Activité 3 : Je complète chaque nom avec un adjectif qualificatif de mon choix

Une maison —————>

Une fée —————>

Un prince —————>

Des cheveux —————>

Un palais —————>

Une histoire —————>

Activité 4 : Je relis le texte *Un bûcheron honnête*, puis je complète

Un jour, sa cognée se détacha brusquement du manche. Plouf ! Elle tomba dans la rivière. Tout à coup, surgit, on ne sait d'où, unvieux à barbe Il enleva sa veste, plongea dans la rivière et reparut aussitôt.

- Voilà ta cognée, cria-t-il, en montrant unecognée
- Non, ce n'est pas ma cognée, dit le bûcheron.

Levieux replongea et reparut aussitôt. Cette fois il brandit une cognée

- Celle-là, non plus, n'est pas la mienne.

Le vieux plongea de nouveau. Il revint à la surface, tenant la cognéedu bûcheron.

13.11 Ateliers didactiques : Préparation / répartition des rôles

Pendant ces ateliers, l'enseignant doit répartir les tâches entre ses apprenants et les préparer pour la réalisation d'une scène théâtrale. En effet, les apprenants sont déjà initiés à travers les trois ateliers précédents à l'identification des traits de personnages, leurs dialogues et les gestes à mettre en scène ; ils peuvent dès lors jouer individuellement ou collectivement des rôles. À ce propos, Véronique (2015 : 256) éclaire que « *dans un tel dispositif, le rôle de l'enseignant n'est pas de valider ni de sanctionner la production de l'apprenant, mais de participer au travail de réflexivité de l'apprenant sur sa pratique du théâtre et du français* » (Cité in Godard).

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

De préférence, l'enseignant, pour encourager le travail collaboratif que le dispositif de la pièce théâtrale invoque, il doit faire partie intégrante dans les jeux de rôles, ceci afin d'instaurer un climat de familiarité et de confiance dans la pratique du FLE. Les corrections doivent être faites quand nécessaire et de manière très implicite, sans pour autant infliger des sanctions verbales qui risqueraient de décourager l'apprenant quant à son processus d'apprentissage. Au fait, l'élève doit apprendre par l'erreur car *« l'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation d'un système »* (Cuq, 2003 : 87).

Les apprenants doivent observer les mises en scène effectuées par leurs camarades, afin de mieux s'approprier des situations de communication verbales et gestuelles. Ce procédé leur permet de s'impliquer de plus en plus dans leur processus d'apprentissage, en découvrant ce que disent verbalement et font gestuellement les apprenants considérés temporairement comme des metteurs en scène. Selon Levasseur (2015 : 226) :

Sur le plan didactique, le rôle de l'enseignant n'est pas de dispenser un savoir sur l'œuvre comme préalable à tout geste créateur, mais plutôt de répondre aux questions que l'activité de création suscite sur les textes lus, sur leur contexte, conduisant ainsi les apprenants à être les propres acteurs de leur apprentissage (Cité in Godard).

Nous rappelons ici que l'enseignant ne doit pas imposer à ses apprenants, ni des rôles ni les dialogues à mettre en scène, il doit leur offrir libre cours de choisir leurs propres rôles, et de construire leurs propres discours de personnages. Ceci les aidera pour construire leur propre savoir par eux-mêmes.

Cette étape constitue une préparation pour l'accomplissement du projet final des deux séquences didactiques proposées. Ce faisant, la remédiation aux difficultés et les répétitions de tâches semblent constituer une étape incontournable.

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

13.12 Séance 6 : *Les caractéristiques du récit / dialogue*

Je lis attentivement le texte :

La Cigale et la Fourmi

La cigale, ayant chanté tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue :
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
« Je vous prierai, lui dit-elle,
Avant l'août, foi d'animal,
Intérêt et principal. »
La fourmi n'est pas prêteuse :
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
-Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaît.
-Vous chantiez ? J'en suis fort aise.
Eh bien ! Dansez maintenant. »

Fable de Jean de La Fontaine

Réponds aux questions suivantes :

- 1- Quel est le titre de ce texte ?
- 2- Qu'annonce-t-il ?
- 3- Quels sont les personnages de cette histoire ?

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

- 4- Est-ce que les personnages sont des gens ?
- 5- Qui est l'auteur de ce texte ?

Je comprends le texte :

- 1- A quelle saison l'histoire se déroule-t-elle ?
- 2- Que faisait la cigale pendant tout l'été ?
- 3- Que faisait la fourmi pendant l'été ?
- 4- Qu'arrive-t-il à la cigale pendant l'hiver ?
- 5- Que demande la cigale à la fourmi en hiver ?
- 6- Sur quel ton lui répond celle-ci ?
- 7- Quel est le défaut de la fourmi alors ?
- 8- Dégagez la morale de la fable.

J'analyse les parties (dialogue / récit) de mon texte :

Choisis la bonne réponse :

- 1- Dans ce texte, l'auteur :
 - a- raconte b- décrit c- chante
- 2- Soulignez les passages de narration.
- 3- Comment appelle-t-on l'échange verbal qui se déroule entre la fourmi et la cigale ?
- 4- Par quoi le reconnaissez-vous ?
- 5- Soulignez les énoncés qui montrent cet échange entre ces deux personnages.

Je retiens :

13.12.1 L'emploi du récit et du dialogue

Dans une histoire, l'auteur raconte des événements fictifs en utilisant tantôt le dialogue, tantôt le récit.

Quand il s'agit du récit, on remarque généralement l'absence de l'énonciateur, et les événements sont la plupart des temps rapportés à la 3^{ème} personne du singulier (il), et les personnages n'y interviennent pas de manière directe. Quant au dialogue, comme son nom l'indique, il est généralement rapporté par un énonciateur (co-énonciateur) qui est un

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

personnage pouvant dire explicitement ou implicitement « je ». On appelle aussi le dialogue un *discours*. Selon Belkacem Bentaïfour (2009 : 18) : « *on entend ici par "dialogue" un texte dans lequel les personnages sont mis en scène ; ils interviennent directement et leurs propos sont rapportés tels quels* ».

Exemple :

13.12.1.1 L'emploi du *récit*

La cigale, ayant chanté tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue :
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.

13.12.1.2 L'emploi du *dialogue* (discours)

« Je vous prierai, lui dit-elle,
Avant l'août, foi d'animal,
Intérêt et principal. »
[.....]
[.....]
« Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
-Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaie.
-Vous chantiez ? J'en suis fort aise.
Eh bien ! Dansez maintenant. »

13.12.2 Propositions didactiques

Belkacem B. (2007 : 19) éclaire que « *le "récit" est utilisé comme support pour travailler sur l'écrit, parce qu'il est justement caractéristique de l'expression écrite tandis*

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

que le dialogue sera utilisé de préférence pour travailler sur l'expression orale parce qu'il présente différents types d'intonation ».

En enseignement/apprentissage du FLE, le dialogue sert à identifier le personnage, le lieu, le moment, comme il donne une information sur une action. Autrement dit, lorsque les personnages se mettent à entretenir entre-eux dans un récit de fiction, par le biais du dialogue, ils peignent leur personnalité, informent sur leur rang social, et définissent l'action ou les actions qu'ils accomplissent.

Le dialogue aidera l'apprenant à s'approprier des structures linguistiques qui lui permettent de prendre parole dans une situation de communication. En effet, les mises en scène des dialogues dans des scènes théâtrales forment l'apprenant à des échanges verbaux et développe en lui l'envie de communiquer avec autrui.

Le dialogue possède des traits linguistiques relevant de l'oral, et il est conseillé de l'exploiter dans des ateliers consacrés à la compréhension/production de l'oral. Dans un récit, les personnages animent des scènes communicatives que l'apprenant doit comprendre pour les reproduire dans des saynètes. À cet effet, le rôle de l'enseignant est d'offrir un climat pédagogique propice à la réalisation de ces scènes théâtrales : masques, vêtements, maquillage, etc.

Le récit, quant à lui, il est exploité pour la réalisation des activités relevant de l'écrit. Dans un récit par exemple, l'apprenant est invité à apprendre à raconter en écrivant, à utiliser une formule d'ouverture, le passé simple, l'imparfait de l'indicatif, etc. De façon générale, le récit permet à l'apprenant de s'approprier les caractéristiques linguistiques lui servant à rapporter des événements à la 3^{ème} personne du singulier.

Toutefois, l'enseignant doit faire prendre conscience à ses apprenants que les deux plans linguistiques, en l'occurrence, le récit et le discours, peuvent s'alterner dans un même texte formant un récit homogène, comme dans la fable ci-haut *La cigale et la fourmi*.

13.13 Atelier didactique : Théâtralisation d'une fable

Cet atelier constitue la somme des acquis des deux séquences précédentes. À travers celui-ci l'apprenant est invité à *jouer une fable*, devant ses camarades, et éventuellement

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

devant ceux venus d'autres collègues. L'équipe pédagogique doit offrir des prix aux meilleures présentations scéniques. L'enseignant doit préparer un espace conforme à la réalisation de cette tâche finale faisant l'objet d'un projet pédagogique. L'évaluation doit se faire par une équipe d'enseignants, où plusieurs critères doivent être pris en compte lors de la réalisation du projet : prestation orale, gestes et mimiques, coordination des propos et des mouvements, etc. Véronique Kuhn (2015 : 256) explique ici le procédé de l'évaluation des pratiques théâtrales en français :

Les ateliers de théâtre font souvent intervenir trois niveaux pour faire progresser les acteurs : l'auto-évaluation, l'évaluation par l'enseignant et l'évaluation par le groupe. Dans un tel dispositif, le rôle de l'enseignant n'est pas de valider ni de sanctionner la production de l'apprenant, mais de participer au travail de réflexivité de l'apprenant sur sa pratique du théâtre et du français [...] une grille d'auto-évaluation à remplir par ses élèves après chaque cours avec six critères : le respect des consignes, écoute et concentration ; implication dans le groupe, moteur du projet, énergie donnée ; être expressif avec son corps : mouvements, gestes, mimiques ; être expressif avec sa voix : intonation et prononciation ; comprendre et apprendre son texte au fur et à mesure ; interaction en français avec l'intervenant. Les textes littéraires sont ainsi mis au service des objectifs pédagogiques, ce qui ne signifie pas pour autant que leur découverte y soit asservie : l'interprétation n'est pas ici considérée comme le devoir de respect à la lettre des textes, mais comme un lieu d'expression.

Nous éclairons ici, que cet atelier fait l'objet d'une réalisation d'une mise en espace d'un récit de fiction, par le biais des jeux de rôles. L'évaluation, reste en effet, l'élément didactique devant accompagner l'apprenant durant tout le projet pédagogique, afin de permettre à l'enseignant tant d'évaluer ses pratiques enseignantes du texte littéraire que le processus d'apprentissage de ses apprenants.

Une grille d'auto-évaluation comportant les six critères cités par Véronique Kuhn permettra donc à l'élève de s'auto-évaluer, et à l'enseignant aussi de mesurer la progression des apprentissages chez ses apprenants. Néanmoins, lors de la réalisation du projet pédagogique l'action d'évaluer sera faite par un enseignant, ou de préférence, par des enseignants dont chacun doit se charger d'évaluer un seul critère.

Conclusion

L'enseignement/apprentissage du récit fictif ne doit pas se limiter qu'aux activités relatives à la compétence de production écrite, car le développement de la compréhension et

Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique

du désir de la lecture ne se réalise pas uniquement par des exercices de la conjugaison ou de complétion par exemple. Le texte littéraire est une notion importante, en ce qu'elle peut véhiculer des valeurs qui ne peuvent être perçues que par le développement de la sensibilité de l'apprenant. Or, les activités métalinguistiques ne peuvent pas, elles seules, éveiller en lui l'intérêt de lire et de comprendre le récit de fiction.

Durant notre enquête, nous avons constaté que la progression didactique du contenu du manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne n'attribue pas une réelle importance aux jeux de théâtralisation des récits de fiction proposés, quoiqu'ils semblent très intéressants par rapport au niveau socio-culturel de l'apprenant algérien. En outre, il a été remarqué qu'en dépit de plusieurs d'activités portant sur l'écrit, les apprenants éprouvent des difficultés tant en compréhension qu'en production de l'oral/écrit. A cet effet, il a été une occasion avantageuse de repenser le manuel scolaire, en minimisant les activités relatives à l'écrit au profit de celles donnant un intérêt à la compréhension/production orale.

En effet, nous avons proposé plusieurs ateliers oraux où l'apprenant pourrait se sentir plus à l'aise, à commencer par le dessin des objets fictionnels (personnage, scène, animal, etc.), et la théâtralisation des scènes du récit fictif. La mise en espace d'un texte littéraire permet à l'apprenant d'apprendre le français tout étant acteur dans une situation communicative.

À ce niveau, l'enseignement/apprentissage du texte littéraire, envisagé selon une pédagogie de projet, choisit des textes littéraires courts s'agissant de contes, fables et légendes. Ces derniers ne doivent pas être dispensés dans le manuel scolaire au hasard, mais ils doivent être répartis de manière progressive et consciente : d'abord, les textes traduits et adaptés dans la première séquence ; ensuite, des textes authentiques dans la seconde.

Ce que nous avons proposé comme contenu dans le projet pédagogique, ne constitue pas une *rigidité pédagogique* ni une *méthode invariable* pour les enseignants, dans la mesure où nous leur laissons le libre choix des textes qui semblent le mieux adaptés au niveau linguistique et culturel de leurs apprenants, pour peu que les objectifs définis dans les grandes lignes du programmes demeurent inchangés.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, il s'avère important de rendre compte des résultats de ses grandes lignes. Au départ, nous avons brossé un profond historique des méthodologies de l'enseignement/apprentissage de la littérature et des textes littéraires, et avons conclu en effet, qu'aucune synthèse de recherches ne révèle encore la constitution d'une théorie achevée en didactique du texte littéraire. De la méthode traditionnelle, jusqu'à l'approche par compétences, l'enseignement/apprentissage de la littérature et du texte littéraire a connu des changements remarquables, de par sa méthode dite grammaire-traduction, en aboutissant à un enseignement basé sur une approche globale. Ainsi, en passant d'une période d'épanouissement durant la méthode traditionnelle, à une éviction par les méthodes SGAV, pour enfin, une renaissance au sein de l'approche communicative où le document littéraire est devenu par conséquent, un produit social inclus dans les documents authentiques. En dépit de plusieurs rencontres scientifiques, entre chercheurs universitaires et didacticiens, l'enseignement/apprentissage de la littérature et du texte littéraire demeure encore un champ théorique nouveau, c'est-à-dire qui n'accepte au-delà des propositions pédagogiques se réclamant d'expériences de classe. Et l'approche globale semble encore à présent la plus réputée en enseignement/apprentissage du texte littéraire.

Aujourd'hui, la didactique du texte littéraire se trouve à la croisée de plusieurs théories contributives à l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, la linguistique énonciative constitue une approche bénéfique pour l'enseignement/apprentissage du texte littéraire, en ce qu'elle peut apporter à cette didactique plus d'éléments linguistiques au service de l'apprenant de FLE. En d'autres termes, un texte littéraire n'est pas uniquement une structure phrastique basée sur une grammaire structurale, mais il inclut aussi une instance énonciative émanant d'une situation d'énonciation dont l'aspect subjectif et spatio-temporel peut servir de repères communicatifs à l'apprenant. L'exploitation du texte littéraire selon une approche énonciative permet du moins à l'apprenant de prendre conscience de la présence d'un énonciateur et d'un (co) énonciateur dont le rôle est réversible, et dont l'échange se rapporte à un contexte défini. Cette linguistique peut dégager un réseau de mots tels les pronoms personnels sujets, les pronoms possessifs et démonstratifs, la focalisation, etc. Ces éléments linguistiques peuvent servir à l'apprenant en situation de production orale et écrite.

L'analyse du manuel scolaire de la deuxième année moyenne (2^{ème} génération) nous a montré qu'il est adapté par rapport à celui de la première génération. Le manuel de la première génération contient des textes longs et compliqués, et ses séquences didactiques semblent inabordables entre autres. Par contre, le manuel scolaire de la deuxième génération

Conclusion générale

s'articule sur de légères séquences didactiques dont les points de langue abordés semblent au profit des objectifs escomptés par le programme. De même, il choisit des textes littéraires riches en matière d'apports socioculturels. Entre conte, légende et fable, écrites en prose et en vers, le manuel scolaire de la deuxième génération optent surtout pour des récits de fiction inhérents aux caractéristiques socioculturelles de l'apprenant algérien.

La confrontation des objectifs mentionnés dans le programme, à ceux escomptés par le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, nous a permis de conclure qu'ils sont unanimement interliés, dans la mesure où le contenu du manuel scolaire définit un objectif *a priori* relatif à l'éducation interculturelle. Ainsi, le choix de supports didactiques littéraires qui semble adéquat par rapport aux objectifs, et qui consiste en des textes véhiculant des apports interculturels à double dimensions, en l'occurrence, nationale et universelle.

Le texte littéraire constitue un document idéal pour une éducation interculturelle, et permet en effet, à l'apprenant de puiser tant dans des cultures se rapportant à son contexte socioculturel, que d'autres cultures universelles, en relativisant ses opinions et certitudes, et en acceptant l'Autre dans sa dimension idéologique et culturelle différente. Ce travail peut se faire aussi avec d'autres types de textes, néanmoins le genre narratif (fictif) représente par excellence un « laboratoire » d'expressions linguistiques et interculturelles. Le récit de fiction, dans sa dimension fictive et imaginaire, mais qui fait toujours allusion à un référent, permet aux apprenants de FLE de stimuler leur imaginaire, et de développer par conséquent, leur compétence d'imagination et leur sens de créativité. Le récit fictif, se répertoriant dans l'éventail des textes littéraires, demeure le meilleur support pédagogique à présenter aux apprenants enfants et adolescents, à savoir qu'à cette période l'imagination et les fantasmes de l'apprenant sont encore fluides, et l'introduction du récit fictif pourra avoir un impact positif sur son processus d'apprentissage. Ainsi, l'élève à cet âge est incapable de distinguer la notion du bien et du mal, et aborder ce genre de texte l'aidera en effet à appréhender des valeurs humaines. Un récit fictif, comme une fable de la Fontaine, véhicule jusqu'à présent, une trame de valeurs et de tares humaines, ce qui lui donne le caractère de l'intemporalité. À cet effet, la présentation de ces supports didactiques aux apprenants en bas âge possède un enjeu de taille, et donne la chance aux apprenants de FLE d'acquérir un processus interprétatif de la lecture très jeunes, et découvrir ainsi les valeurs sur lesquelles se fondent la société en particulier et l'humanité en général.

Conclusion générale

Le texte littéraire dans sa typologie de genre, ne doit pas être enseigné comme les autres types de textes. Si l'on exploite un récit de fiction pour enseigner les terminaisons du présent de l'indicatif par exemple : Où en est sa particularité esthétique ? Où en est sa spécificité de genre ? À quoi sa voix fait écho ? Toutes ces questions doivent être posées. Dans plusieurs manuels scolaires, le choix des textes littéraires n'est pas orienté pour l'enseignement/apprentissage de la lecture. Malgré la présence de plusieurs activités de lecture-plaisir, aucun intérêt n'est apporté au texte littéraire dans son essence particulière. Nous voulons ici expliquer que l'usage du récit fictif doit répondre à une pédagogie de formation d'une génération qui aime lire, d'une génération intéressante et intéressée par son patrimoine culturel du moins littéraire. Du coup, l'apprenant doit avoir accès à une langue avertie ainsi qu'à toutes ses ressources culturelles. Par exemple, la connaissance du patrimoine culturelle constituant un élément de base du référentiel général des programmes. En Algérie, beaucoup d'auteurs et d'écrivains ne sont pas connus par nos apprenants : Pourquoi ? Est-ce que seulement les manuels scolaires en sont l'origine ? Pour cela, le texte littéraire, doit être considéré comme une voix humaine, un lieu d'expression linguistique, culturelle et interculturelle. Son enseignement ne doit pas être réduit au détriment d'activités de l'écrit, mais il doit expliciter en principe les voix humaines qui en découlent par des pédagogies innovantes et motivationnelles.

L'entretien d'une didactique du texte littéraire pour des apprenants de FLE, doit en principe développer en eux certaines compétences, et parmi celles-ci, la compétence de lecture étant la plus importante. En effet, nous avons expliqué, en nous basant sur des travaux antérieurs, non seulement que la lecture fait appel à un processus cognitif complexe, mais aussi que la lecture d'un texte littéraire est différente de celle d'un document non littéraire. Ce processus s'inscrit dans une approche neuroscientifique, et cherche par conséquent, à montrer l'intérêt des neurosciences sur le plan de la compréhension de cette opération cognitive. À cet effet, les enseignants doivent se former dans ce domaine et se munir de connaissances importantes ayant trait au processus d'apprentissage de la lecture, sachant qu'avec l'avènement de l'imagerie neuro-médicale fonctionnelle, certaines origines d'aphasies langagières ont été précisément localisées au niveau du cerveau, d'où la nécessité de la prise en compte de ce paradigme pour comprendre les différents comportements d'apprentissage chez les élèves. De même, l'apparition de la neurodidactique comme discipline ayant tendance à la compréhension des mécanismes neurocognitifs responsables de l'acquisition/apprentissage d'un savoir, a suscité qu'il y'ait des formations pour les

Conclusion générale

enseignants afin de leur faire prendre conscience des mécanismes d'apprentissage des cerveaux de leurs apprenants.

L'analyse quantitative relative au questionnaire nous a conduit vers une bonne compréhension des difficultés des apprenants en classe de 2^{ème} année moyenne, où la majorité des enseignants soulignent que leurs apprenants ont un problème au niveau de la production orale et écrite. Ainsi, à travers ce moyen d'enquête, nous avons pu rassembler un maximum de propositions pédagogiques d'enseignants. Cette enquête nous a permis d'entretenir une évaluation du manuel scolaire de la 1^{ère} et de la 2^{ème} génération, afin de déterminer les nouveaux apports didactiques, et identifier aussi les besoins des apprenants en 2^{ème} année moyenne. Car, ces éléments d'enquête ont été nécessaires pour le projet pédagogique que nous avons réalisés. De surcroît, nous avons effectué une enquête de terrain, et avons constaté que la majorité des apprenants comprennent les récits de fiction, mais ils éprouvent d'énormes difficultés lorsqu'il s'agit de production orale et écrite. Cette enquête a duré tout un trimestre, et nous a permis d'identifier certains écarts, notamment le manque d'activités ludiques et la focalisation sur les activités métalinguistiques. Cette phase a été cruciale pour la réalisation de notre design expérimental et la proposition du projet pédagogique.

Les résultats de l'expérimentation nous ont démontré que l'adaptation joue un rôle très important dans la compréhension/production écrite. En effet, le récit fictif authentique pose un réel problème en compréhension de l'écrit chez l'apprenant, et inhibe sa compétence relative à la production écrite. Par contre, le récit fictif adapté permet à l'apprenant de FLE de saisir le sens du texte, et en imaginer une fin (situation finale) différente. Généralement, en enseignement/apprentissage du FLE, l'enseignant doit être conscient du fait que certains récits fictifs peuvent contenir une composante linguistique et culturelle qui peut être à l'origine un obstacle dans le processus de compréhension/production de l'apprenant de FLE. D'où le rôle d'adapter le support pédagogique en choisissant un support dont le niveau linguistique et culturel est adéquat par rapport à celui des apprenants de FLE. Aussi, le support pédagogique doit-il être non seulement adapté, mais il doit aussi être intéressant pour l'apprenant dans la mesure qu'il doive raconter des histoires fictives attrayantes, puisqu'il y'en a d'autres qui sont ni compréhensibles ni intéressantes vis-à-vis de la culture de l'apprenant algérien.

Le projet pédagogique que nous avons proposé, présente d'abord la définition et l'intérêt de quelques concepts relatifs à la pédagogie du projet. En effet, celui-ci met en œuvre tout un contenu à enseigner et définit toutes les modalités d'enseignement et d'évaluation qui

Conclusion générale

s'y rapportent. Il s'articule sur deux séquences d'apprentissage. La première séquence comporte des récits de fiction adaptés, dont certains ont été traduits de l'œuvre *Kalila wa Dimna* d'Inb-Al Mukafaà. À travers cette séquence, nous avons choisi des textes intéressants pouvant stimuler l'imaginaire de l'apprenant, et avons donné un intérêt particulier au dessin et coloriage des scènes fictives dans les vignettes présentes dans la palanche des bandes dessinées. À ce niveau, l'élève apprend à formuler des énoncés simples sous forme de dialogues entre des personnages et les mettre dans les bulles de la bande dessinée. Ces activités sont réalisées à travers des ateliers pédagogiques et octroient principalement une importance à l'oral. La deuxième séquence, quant à elle, opte pour des textes plus ou moins authentiques. Elle continue sur la même logique de préparation à la réalisation du projet pédagogique par les jeux de rôles. Pendant celle-ci, l'apprenant devra être en mesure de jouer une fable avec ses camarades, identifier le rôle d'un personnage, etc. En bref, cette pédagogie se veut motivante et cherche en effet, à éviter l'excès des activités métalinguistiques qui effacent la spécificité du genre littéraire.

Le projet pédagogique proposé s'est appuyé sur deux éléments essentiels. Le premier est d'ordre théorique, et invoque le déploiement de concepts relatifs à la pédagogie du projet. Le deuxième est d'autant plus essentiel dans la mesure où il fait appel aux éléments empiriques, c'est-à-dire le profil des apprenants enquêtés, leurs attentes et besoins surtout. De ce fait, toute pédagogie fondée sur le principe de l'audit, fait l'analyse des écarts et présente à l'apprenant ce dont il a exactement besoin, un principe sur lequel a été fondée notre enquête. Ainsi, cette organisation curriculaire essaie de montrer que la progression méthodologie de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire constitue une cheville ouvrière assurant une continuité des apprentissages, un principe valable pour les niveaux en amont et aval.

Par ailleurs, il est à noter que les enseignants ne sont pas en mesure de suivre à la lettre le contenu et la progression de ce projet pédagogique, puisqu'il ne peut pas être conforme à leurs apprenants, sachant que les niveaux et les besoins varient d'un public à un autre, d'une région à une autre. Pour cela, ils peuvent le modifier, recourir à d'autres supports pédagogiques, faire appel à d'autres scénarios pédagogiques, des outils numériques, etc., pour peu que les objectifs escomptés par le programme demeurent inchangés.

À travers cette recherche, il a été difficile pour nous d'évaluer toutes les réformes curriculaires déployées dans les manuels scolaires de langue française d'autres niveaux, notamment celles de la 4^{ème} et la 5^{ème} année primaire dont aussi une 2^{ème} génération est

Conclusion générale

apparue en 2018. Le niveau que nous avons choisi dans notre étude, n'a pas reçu l'enseignement du FLE par cette nouvelle génération de manuels scolaires, et les résultats auxquels cette génération aboutira seront évalués à l'avenir.

De manière générale, une bonne conception du manuel scolaire ne garantira pas, elle-seule, la réalisation des objectifs pédagogiques si l'enseignant ne s'efforce pas à identifier les besoins réels de ses apprenants. Parallèlement, ce n'est pas le choix de textes littéraires classiques ni esthétiques qui forme de véritables apprenants, mais c'est la progression du choix de textes qui ne doit pas apparaître comme une juxtaposition aléatoire de types et de genres de textes littéraires. De ce fait, l'articulation et la progression curriculaire interne quant aux séquences et aux projets didactiques doivent révéler une certaine cohérence du contenu, de telle sorte que les apprenants puissent atteindre les objectifs escomptés par la manuel scolaire. En début d'apprentissage, il ne s'agit pas non plus d'enseigner les fables classiques de La Fontaine et d'Esopé, mais il s'agit surtout de les adapter ou de choisir les plus courtes et simples, car le goût du littéraire se développe comme se développent la lecture et l'écriture, et le commencement pas le complexe n'assure pas le maillon de continuité, surtout que nos apprenants sont en milieu exolingue. Aussi l'enseignant jouera-t-il un rôle important dans la didactisation de ce genre, ce qui lui demande une panoplie de compétences pédagogiques nécessaires, d'où la nécessité d'accorder une importance à la formation des enseignants au plurilinguisme en leur faisant découvrir la manière dont les écrivains expriment leur pluralité culturelle et linguistique à travers l'acte d'écriture, puisque l'exploitation du texte littéraire constitue un enjeu de taille, dans la mesure où ce support didactique fait entendre plusieurs voix culturelles et prête, de même, à plusieurs interprétations significatives.

À ce stade où nous n'estimons pas avoir atteint des résultats dont les réponses sont définitives, mais nous aimerions que d'autres recherches puissent apporter des éclairages dans ce domaine d'étude. Aussi, que d'autres perspectives soient-elles ouvertes, en vue de comprendre davantage la particularité du texte littéraire en enseignement/apprentissage du FLE. Car, cette étude est particulière à un contexte, et consciente de ses limites.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- Adam, J-M. (1994). *Le Texte narratif*. Paris : Nathan.
- Albert, M-C. & Souchon, M. (2000). *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette (Coll. F autoformation).
- Beacco, J-C. & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Paris : Didier.
- Bennabi, M. (2015). *Conférences*. Alger : El-Borhane.
- Bentaifour, B. (2009). *Didactique du texte littéraire*. Alger : Thala.
- Bertrand, O. (2012). *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Plaiseau Cedex : École polytechnique.
- Biard, J. & Denis, F., (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan.
- Bonin, P. (2007). *Psychologie du langage*. Belgique : De Boeck.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion du genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Carlotti, A. (2011). *Phrase, énoncé, texte, discours. De la linguistique universitaire à la grammaire textuelle*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Carole, T. & Renée, L. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette.
- Chaves, R-M. & Favier, L. et al. (2012). *L'interculturel en classe*. France : PUG.
- Chuquet, J. (2011). *Le langage et ses niveaux d'analyse*. Rennes : Presse universitaire.
- Colles, L. & Geron, G. et al. (2006). *Didactique du FLE et de l'interculturel*. Perpignan : Marie Christine et Couet Lannes.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Daco, P. (1990). *Psychologie et liberté intérieur*. Belgique : Marabout.
- Dumortier, J-L. & Plazanet, F. (1989). *Pour lire le récit*. Bruxelles : De Boeck.

Bibliographie

- Forestiers, G. (2003). *Introduction à l'analyse des textes classiques*. Tours : Nathan.
- François, J. & Denhière, G. (1997). *Sémantique linguistique et psychologie cognitive*. Grenoble : Presse universitaire.
- Ghellal, A. (2009). *Didactique de la littérature et des textes littéraires*. Oran : Dar El-Redouane.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec : Gaëtan Morin.
- Gineste, M-D. & Le Ny, J-F. (2005). *Psychologie Cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- Godard, A. (2015). *Littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Goldstein, J-P. (1990). *Entrées en littérature*. Paris : Hachette (Coll. F. autoformation).
- Lecocq, P., (1992). *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. France : presses universitaires de Lille.
- Maingueneau, D. (2005). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Pellat, J-C. (2017). *LE GREVISSE DE L'ENSEIGNANT : L'analyse des textes*. Italie : Magnard.
- Perret, M. (2005). *L'énonciation en grammaire du texte*. France : Armand colin.
- Peytard, J. & al, (1982). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF (Coll. LAL).
- Queffélec, A. & Derradji, Y. et al. (2002). *Le français en Algérie lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot.
- Reuter, Y. (2005). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Armand Colin.
- Sarfati, G-E. (2005). *Eléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier. (Coll. LAL).
- Stéphanie, R. & Daniel, G. (2017). *L'apprentissage des langues*. Paris : Retz.
- Torodov, T. (1967). *Littérature et signification*. France : Hérissé Evreux.

Bibliographie

Toursel, N. & Vassevière, J. (1994). *Littérature : textes théorique et critiques*. France : Armand Colin.

Dictionnaires

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Jean Pencreac'h.

Norbert, S. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Montréal : Larousse- VUEF.

Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.

Reuter, Y. et al. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Algérie : El-Mihad.

Simonet, S. (2002). *Mémo Références. Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Paris : Bordas.

Corpus et œuvres exploités

Bekhadra, K. (2018). *Manuel du français 2^{ème} A.M.* Alger : Lumière.

Ibn-El-Mokafaà, A. (1941). *Kalila wa Dimna*. Foundation for Education and Culture : Caire. Edition vérifiée par TAHA Hussein. Traduite en français.

Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al., (2016). *Français de 2^{ème} année moyenne*. Alger : ONPS.

Taguemout, H. & Cerbah, A. et al., (2018). *Français 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONPS.

Ouvrages en méthodologie

Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah.

Sylvain, G & Ginette, T. (2000). *Méthodologie des sciences humaines*. (2^e éd.). Canada : Renouveau pédagogique.

Bibliographie

Sitographie

Ouvrages électroniques

Christian, P. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan. Disponible sur l'URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998a/>. Consulté le : 11 juin 2018.

Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Conseil de l'Europe : Didier. Disponible sur l'URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Consulté le : 16/01/2020.

Articles scientifiques

Bertrand, D. *État de recherche en didactique de la littérature*. In Revue française de pédagogie [En ligne], 159 / avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011.

Boutaleb, D. (S-D). Neurosciences : Langage et Surdit , quelques recherches. In *SCIENCES DE L'HOMME*, V. 4, n 3, pp.99-106.

Christianne, B. (2016). *Langue, culture et didactique du FLE*. In Caligrama, Belo Horizonte, v. 21, n 2, pp. 95-111.

Christiane, C-A. (2016). *La litt rature alg rienne dans les manuels scolaires alg riens- Chronique d'une pr sence controvers e*. In Service de l'ELCO, n  2. PP. 1-12.

Dehaene, D. (S-D). *Les bases c r brales d'une acquisition culturelle : La lecture*. Unit  INSERM 562 Neuroimagerie cognitive. PP. 1-16.

Dufays, J.-L. & Brunel, M. (2016). *La didactique de la lecture et de la litt rature   l'aube du XXI  si cle*. In Andr  Petitjean (dir.), *Didactique du fran ais et de la litt rature*, CREM (Universit  de Lorraine). PP. 241- 276.

Duquesnoy, M. (2000). *Chamanisme, sorcellerie et monde magique au Mexique*. In M langes de Sciences religieuses, C. Cannuyer (Ed.), Tome 57, 2, 2000, Universit  Catholique de Lille, pp. 47-63.

Gregory, B. & Blaine, K. et al. (2013). *Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain*. In *Brain Connectivity*, v. 3, n 6, pp. 590-600.

Bibliographie

- Khelif, K. (2015). *La linguistique énonciative dans l'enseignement secondaire du FLE*. In Makalid, n°8, pp. 1-10.
- Khelif, K. (2016). *L'approche énonciative en classe de FLE en Algérie : Attitudes et représentations des enseignants de l'enseignement secondaire*. In Jossor El-Maarifa, n° 7.
- Maingueneau, D. (2003). *Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature*. In *Le français aujourd'hui*, 141, pp. 73-82.
- Talbi S-D & Khelif, K. (2019). *La lecture au carrefour des neurosciences*. In *Passerelle*, n°1, pp. 98-105.
- Talbi S-M. & Benmostefa-Harig F-Z. (2020). *Le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle*. In *Synergies Algérie*, n°28, pp. 43-58.

Thèses et mémoires :

- Achab, D. (2016). QUELLE PLACE POUR LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET LES PRATIQUES DE CLASSE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN LICENCE DE FRANÇAIS ? (Cas de la compréhension de l'écrit). Thèse de doctorat. Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed.
- Ayad, S. & Benharat, Y. (2017). *Enjeux didactiques de l'enseignement du texte littéraire dans la classe du FLE*. Mémoire de fin d'études de Master. Université de Bejaia.
- Benmostefa-Harig, F-Z. (2007). *L'emploi de l'emprunt lexical du français à l'arabe à travers une analyse sémiolinguistique des textes littéraires maghrébins*. Mémoire de Magister. Université d'Oran 1 Ahmed Ben Bella.
- Benmostefa-Harig, F-Z. (2015). *La recomposition sémantique des emprunts lexicaux : le cas des transferts de l'arabe au français*. Thèse de doctorat. Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed.
- Hamidou-Bouayed, N. (2008). *De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Le cas de la 1ère A.S. lettres*. Thèse de doctorat. Université d'Oran Es-Sénia.

Bibliographie

- Khelladi, S-A. (2017). *Processus d'intégration de l'emprunt lexical dans la presse algérienne d'expression française Cas d'étude: La chronique «Tranche de vie» du journal « Le quotidien d'Oran »*. Thèse de doctorat. Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
- Mahmoudi, S. (2021). *Discours et représentations iconiques en contexte publicitaire algérien " cas d'ooredoo"*. Thèse de doctorat. Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed.
- Talbi, S-M. (2018). *Didactique du récit de fiction : manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne*. Mémoire de fin d'études de Master. Université de Saïda.
- Touati, M. (2011). *Compétence de communication et exercices de langue à travers deux manuels scolaires de français : 7. AF (1999) et 1. AM (2003) rupture et/ou continuité*. Thèse de doctorat. Université d'Oran 1 Ahmed Ben Bella.

Documents officiels et d'accompagnements

- Conseil National des Programmes. (2009). *Référentiel général des programmes*. Algérie : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Conseil National des Programmes. (2015). *Projet de programme de français. Cycle Moyen*. Algérie : Ministère de l'éducation nationale. Disponible sur l'URL : <https://cutt.ly/kRRKUk9>. Consulté le : 07/02/2020.
- Inspection générale de la pédagogie. (2018). *Plan annuel des apprentissages 2^{ème} année moyenne (palier 2) langue française*. Algérie : Ministère de l'éducation nationale. Disponible sur l'URL : <http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/2-AM-francais.pdf>. Consulté le 07/02/2020.
- Sadouni-Madagh, A. & Bouzelboudjen, A. et al. (2011). *Français 2^{ème} Année Moyenne- Livre du professeur*. Disponible sur l'URL : <http://manuel2011.voila.net>. Consulté le : 01/12/2019.
- Taguemout, H. & Cerbah, A. (2018/2019). *Guide d'utilisation du manuel scolaire de français de la 2^{ème} Année Moyenne*. Alger : ONSP.

Annexes

Annexes

Cette annexe présentera tous les documents exploités dans cette thèse. Elle donnera en effet à notre lecteur la possibilité d'identifier clairement la nature de tous les documents qui ont été utilisés dans le cadre formel de cette recherche. D'abord, l'outil d'investigation qui consiste en un questionnaire. Ensuite, les textes littéraires qui ont fait l'objet de notre analyse théorique et design expérimental. Ainsi, elle présentera les récits de fiction mis en place dans le projet pédagogique proposé.

Chaque manuel scolaire sera suivi de son architecture de projets, et fera voir par la même occasion la nature de quelques documents littéraires qu'il comporte (conte, fable et légendes). Ceci, afin de donner plus de détails à notre corpus exploité dans cette recherche. Aussi, ces manuels figureront-ils les tableaux de leurs contenus d'apprentissage, et dévoileront la nature de leur progression didactique.

Vous y trouverez également les textes de quelques œuvres que nous avons exploitées pour la préparation du projet pédagogique du texte littéraire, notamment ceux traduits et adaptés pour les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Nous n'omettrons pas d'y faire figurer les productions écrites et les dessins présentés par quelques apprenants.

À la fin, nous mettrons à votre disposition tous les documents administratifs qui étaient nécessaires pour la réalisation de cette recherche, tant pour les enquêtes quantitatives (questionnaire) que qualitatives (entrevue et enquête de terrain).

I. Annexe 1 : questionnaire

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Ben Ahmed Oran 2
Faculté des langues étrangères
Département de français



Domaine : langues étrangères

Filière : français

Intitulé du projet de graduation : Littérature et création langagière

Spécialité : didactique de la littérature et de la langue française

Intitulé de recherche : Didactique des textes littéraires : manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne (2^{ème} génération)

Objectif de la recherche :

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du cycle moyen. Il est élaboré dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique de la littérature et des textes littéraires, en vue de déceler les attitudes des enseignants à l'égard de l'usage du *récit de fiction*, en l'occurrence, le conte, la légende et la fable, introduit dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne (deuxième génération).

Chers (es) collègues,

Nous comptons plus sur votre contribution et nous souhaitons profiter de votre expérience d'enseignant. Ceci afin de trouver les bonnes solutions qui ne sauraient l'être sans la pertinence de vos réponses.

Merci pour votre contribution !

Annexes

- Sexe : M. ☐ F. ☐

1- Nombre d'années d'enseignement :

► Moins de 10 ans ☐

► Entre 10 à 20 ans ☐

► Plus de 20 ans ☐

2- Quel type de formation avez-vous suivie ?

► Licence ☐

► Master ☐

► Magister ☐

► Doctorat ☐

Si autre, laquelle ?.....

3-Préférez-vous enseigner la langue par :

► Un texte littéraire ? ☐

► Un texte non littéraire ? ☐

► Mêler les deux à la fois ☐

4- Enseigner un texte littéraire exige-t-il un savoir en littérature ?

Oui ☐ Non ☐

5-Incitez-vous vos apprenants à la lecture (des histoires) ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐

6- Est-ce que les textes littéraires sont importants dans l'enseignement/apprentissage de la langue française ? ☐ Oui ☐ Non

Annexes

7- Le caractère fictif et imaginaire du texte littéraire implique-t-il mieux vos apprenants à dans leurs processus d'apprentissage ?

Oui ☐

Non ☐

- Selon vous, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

8- Est-ce le récit de fiction aide vos apprenants à développer leur imagination ?

Oui ☐

Non ☐

9- Est-ce que vos élèves en 2^{ème} année moyenne sont motivés par le récit de fiction ?

Oui ☐

Non ☐

Parfois ☐

10- Quel genre littéraire les intéresse le plus ?

► Le conte ☐

► La fable ☐

► La légende ☐

11- L'exploitation des textes littéraires permet à l'apprenant d'acquérir des compétences :

► Linguistique ☐

► Culturelle et interculturelle ☐

► Autre (s) ☐

- Si autre (s), les/laquelle(s) ?

.....
.....

12- Selon certains didacticiens, l'enseignement/apprentissage du texte littéraire doit commencer au début de l'apprentissage en respectant une progression méthodologique, pour installer une compétence littéraire chez l'élève.

- êtes-vous d'accord ?

Oui ☐

Non ☐

Annexes

13- En votre qualité d'enseignant (e), vos élèves rencontrent-ils des difficultés à l'apprentissage de la langue française par le récit de fiction ?

Oui ☐

Non ☐

- Si oui, ces difficultés sont en rapport avec quelles (s) compétences ?

► La compréhension de l'oral ☐

► La production de l'oral ☐

► La compréhension de l'écrit ☐

► La production de l'écrit ☐

14- Est-ce que le manuel scolaire de la 2^{ème} A.M. (2^{ème} génération) provoque chez vos apprenants un choc :

► Linguistique ? ☐

► Culturel ? ☐

15- Vos élèves arrivent-ils à jouer les rôles dans une saynète ?

Oui ☐

Non ☐

Quelques uns ☐

16- Comment est la qualité de leur expression orale ?

Bonne ☐

Moyenne ☐

Mauvaise ☐

17- A la fin du projet pédagogique, vos élèves arrivent-ils à écrire un texte ?

Oui ☐

Non ☐

Quelques uns ☐

18- Quel est le changement apporté par le manuel scolaire de la 2^{ème} génération (2^{ème} A.M.) par rapport à celui de la première génération ?

.....
.....
.....
.....
.....

19- Quel est le statut du récit de fiction du manuel scolaire de la 2^{ème} génération (2^{ème} A.M.) par rapport aux autres niveaux (1^{ère}, 3^{ème} et 4^{ème} A.M.) ?

.....
.....
.....

Annexes

.....

20- Est-ce qu'il vous a permis d'atteindre vos objectifs par rapport à celui de la première génération ? Oui ☐ Non ☐

21- En votre qualité d'enseignant(e), si vous avez été appelé(e) par le Ministère de L'Éducation Nationale pour la conception d'un plan de formation pour le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, quels critères proposeriez-vous lors de son élaboration ?

- ▶ Les besoins de l'apprenant ☐
- ▶ Les intérêts de l'apprenant ☐
- ▶ Le niveau culturel ☐
- ▶ Le niveau linguistique ☐
- ▶ Le volume horaire ☐
- ▶ Allègement du programme ☐

▶ Autre (s) ☐

- Si autre (s), le(s)quel(s) ?

.....

.....

II. Annexe 2 : textes présentés dans l'expérimentation

Le Lion et le Rat

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde :
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.
De cette vérité deux Fables feront foi,
Tant la chose en preuves abonde.
Entre les pattes d'un Lion
Un Rat sortit de terre assez à l'étourdie.
Le Roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un Lion d'un Rat eût affaire ?
Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Ce Lion fût pris dans les rets
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire Rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage,
Patience et longueur de temps
Font plus de force ni que rage.

Fable de la Fontaine

- Compréhension de l'écrit :

- 1- Quels sont les personnages de cette fable ?
- 2- Où se passe l'histoire ?
- 3- Qu'est-il arrivé au Rat avec le Lion ?
- 4- Qu'est-il arrivé au Lion en sortant de la forêt ?
- 5- Qui a sauvé le Lion ? Comment ?
- 6- Quelle est la morale de cette fable ?

- Production de l'écrit : Imaginez que le Rat refuse de sauver le Lion du piège. Racontez !

C'était au mois d'octobre, Fouroulou qui venait de quitter l'école accompagnait régulièrement son père au champ et partageait ses travaux. On avait acheté des bœufs, des moutons, un âne. Chacun dans la famille avait fort à faire. Les bons jours semblaient vouloir revenir. Le père Ramdane était heureux de trouver en son fils une aide appréciable. Sans plus tarder, il s'avisa de lui parler comme on parle à un jeune homme, non plus à un enfant. Un après-midi, ils étaient tous deux sur l'aire près du gourbi qui renfermait les claies à figes. Le père était entrain de raccommoder le bât de l'âne rongé par les rats pendant sa longue absence.

Mouloud Feraoun. « *Le fils du pauvre* ». Ed. Seuil. France, 1954. P. 127

-Compréhension de l'écrit :

- 1- Quels sont les personnages de ce texte ?
- 2- De quoi parle-t-on de ce texte ?
- 3- Pourquoi Fouroulou a quitté l'école ?
- 4- Le père de Fouroulou était :

- Un commerçant - Un fellah - Un couturier

- 5- Pourquoi le père Ramdane était heureux de son fils ?
- 6- Qu'est-ce qu'ils ont acheté ?

-Production de l'écrit :

Fouroulou quitte l'école pour aider son père à travailler la terre, mais une année après, son père tombe malade et meurt. Racontez !

Le Loup et la Cigogne

Les Loups mangent beaucoup, c'est ce que nous raconte une vieille Fable. Dans une forêt, un Loup chassa une proie, et comme il faisait l'hiver, il avait très faim. Cet animal mangeait gloutonnement. En mangeant, un os lui bloqua le gosier. Il croyait qu'il allait mourir, ne pouvant plus respirer. Quel bonheur avait ce Loup ! Quand une généreuse Cigogne faisant chemin, vit souffrir le Loup. Il appela la Cigogne à son secours, qui très vite accourut vers lui. Voilà la Cigogne, retire courageusement l'os du gosier du Loup. Mais comme le Loup n'est pas reconnaissant, ne lui apporta le moindre merci. Etonnée, la Cigogne demanda au Loup : « Je ne t'ai pas sauvé ? » Et comme la nature du Loup est ingrate, il répliqua

méchamment : « Estime-toi heureuse que mes dents n'ont pas dévoré votre cou ! Allez, ne tombez jamais sous mes pattes ! »

Quand vous accomplissez un bien, n'attendez pas toujours que vous soyez remercié.

-Compréhension de l'écrit :

- 1- Quels sont les personnages de cette fable ?
- 2- Où se passe la scène ?
- 3- Qu'est-il arrivé au Loup en mangeant ?
- 4- Qu'a-t-il demandé à la Cigogne ? A-t-elle accepté ?
- 5- Est-ce que le Loup était reconnaissant vis-à-vis de la Cigogne ?
- 6- Quelle leçon apprend-on de cette histoire ?

-Production écrite :

Un jour, le Loup se retrouva pris dans un piège. La même Cigogne arriva, le Loup s'excusa et lui demanda de le sauver. Racontez !

(Fable adaptée. D'après Jean de la Fontaine)

III. Annexe 3 : textes présentés dans le projet pédagogique proposé

La colombe piégée

Une belle Colombe avec ses sœurs, avaient cherchaient de quoi se nourrir ; quand par malchance, un méchant chasseur dressa un piège sous un grand arbre, qu'il avait caché par du blé. Un Corbeau s'étant caché dans l'arbre observa la scène, décida de voir ce qui leur arrivera. Les pauvres Colombes, picorant le blé, ne voyant aucun danger, furent soudainement attrapées par le piège. Et, c'est-là où chacune commence à voler dans un sens pour se sauver elle-même. Mais, comme la belle Colombe fut sage et de bon cœur, pria ses sœurs d'unir force et courage pour voler avec l'ouvrage.

Voici les Colombes, d'un coup, prennent courage, et volant plus haut, loin du chasseur. Ce dernier, fut enragé, criant, courant et croyant qu'elles finiraient par tomber, les a poursuivies. Mais comme fut sage, la belle Colombe, dit à sœurs : « Volez, continuez.... ! Sur les arbres, les bâtisses, pas loin, il finira par désespérer.... ! J'ai un Rat ami qui pourra déchirer le piège dans lequel nous sommes enfilées ».

Continuèrent, les Colombes, à ce qu'elles arrivèrent au Rat. « Mon ami, viens-nous en aide ! », s'écria la belle Colombe. Le Rat, voyant le mal qu'il les avait atteintes, dit à son

amie : « Je dois te sauver la première ». Mais la sage Colombe, insista au Rat de commencer par ses sœurs en premier, en lui disant : « C'est elles, les premières, qui doivent être sauvées, parce qu'elles furent obéissantes à moi, chose pour laquelle Dieu nous a sauvées ». Le Rat, découpant sans relâche le piège à ce qu'elles furent tous sorties.

Voici, le corbeau, qui de loin, avait tout observé et apprit la leçon :

Combien l'entraide, l'amitié et l'obéissance, donnent plus de force quand le danger nous arrive soudainement.

Kalila wa Dimna, La Colombe piégée. Fable traduite et adaptée.

Le Singe et la Tortue de mer

Un vieux Singe grimpa sur un arbre, juste au bord de la mer. En mangeant des figes, il en fit tomber une dans l'eau. Quelle fut sa surprise ! Une Tortue de mer s'en empara, et crut qu'elle lui fut donnée par le Singe. Ce dernier, entendant les *plouf* des figes tombant dans l'eau, en fut très attirés ; il continua à en jeter davantage.

La Tortue sortit de l'eau, et demanda l'amitié au vieux Singe. Ces deux ont été reliés d'une grande amitié au point de passer beaucoup de temps à être ensemble. C'est en effet que la Tortue a oublié longtemps sa femme. Cette dernière pleurant à son amie l'absence de son mari de peur qu'un mal l'ait touché. Elle lui répondit : « J'ai appris que ton mari s'est fait une bonne amitié avec un vieux Singe, au bord de la mer. S'il vous a oubliée, oubliez-le ! Ou, si vous voulez qu'il soit à votre côté, cherchez un moyen pour tuer son ami ».

Un jour, la Tortue arriva à sa femme, et la pria de l'excuser en lui faisant apprendre qu'il fut occupé davantage. Celle-ci, fit semblant d'être très malade et que son remède n'est autre que le cœur d'un singe. Réfléchit longtemps la Tortue, et se dit : « J'enlèverai le cœur du vieux Singe ». Il alla revoir le Singe, et fit tant pour l'accompagner. « Mon ami, votre compagnie m'est indispensable. Je vous emmènerai avec moi sur une île où il y'a beaucoup de fruits, de toute sorte ». Naïf, le vieux Singe monta sur le dos de la Tortue. Soudain, celle-ci s'arrêta à mi-chemin. Etonné, « pourquoi vous vous arrêtez ici ? », l'interrogea le Singe. « Votre amitié me coûte très chère ; ma femme est malade et tous les médecins disent qu'elle a besoin d'un cœur de Singe pour guérir.... ». Surpris, le Singe répondit intelligemment : « Ecoutez, j'en suis vraiment compatissant, j'ai oublié de ramener avec moi mon cœur ; et nous les Singes, il est de nos mœurs de les laisser derrière nous, lorsqu'on rend

visite à ceux qu'on aime, mon cher ami ». Contente la Tortue, s'élança de nouveau au bord de la mer. Arrivés, la Singe sauta très vite dans un arbre. « Ne veux pas tu descendre avec ton cœur ? », demanda la Tortue. Le vieux Singe pris un long souffle et lui dit : « Tu m'as rappelé l'histoire de l'âne qui a cru que le renard n'avait ni cœur ni oreilles.... »

Prenez garde de votre naïveté, c'est elle seule qui est votre ennemi.

Kalila wa Dimna, *Le Singe et la Tortue de mer*. Texte traduit et adapté.

L'Arbre et le Roseau

L'Arbre était certain d'être le plus fort au bord de la rivière. « Regarde mes branches », dit-il à un petit Roseau tout mince qui avait poussé spontanément non loin de lui. « Et regarde mes racines ! », poursuivit-il. « Tu devrais essayer de me ressembler. »

Le Roseau répondit : « Je suis heureux d'être comme je suis. Je ploie sous le vent, je ne me fends pas ni ne me casse. A quoi me serviraient plus de branches ou des racines plus profondes ? Je suis très bien comme je suis. »

« A ta guise », lui dit l'Arbre. « Mais, un jour, tu verras que j'avais raison. »

La semaine suivante, il y'a eu une terrible tempête qui déracina l'Arbre et le jeta à terre. Le Roseau se contenta de ployer sous les rafales de vent, et, quand la tempête cessa, le Roseau se redressa comme si de rien n'était.

Ainsi, l'Arbre se rendit compte :

Qu'il est important de pouvoir plier quand vient la tempête.

Extrait de « Fables d'Ésope » adapté par John Cech, Circonflexe.

Le Laboureur et ses Enfants

Travaillez, prenez de la peine :

C'est le fonds qui manque le moins.

Un riche Laboureur, sentant sa mort prochaine,

Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins.

Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage

Que nous ont laissé nos parents.

Un trésor est caché dedans.

Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage
Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout.
Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût.
Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place
Où la main ne passe et repasse.
Le père mort, les fils vous retournent le champ
Deçà, delà, partout ; si bien qu'au bout de l'an
Il en rapporta davantage.
D'argent, point de caché. Mais le père fut sage
De leur montrer avant sa mort
Que le travail est un trésor.

Jean de La Fontaine

Le Corbeau et le Renard

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
« Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,
Et pour montrer sa belle voie,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : « Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. »
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de La Fontaine

L'Ours et les deux Compagnons

Deux voyageurs faisant chemin ensemble, aperçurent un Ours qui venait droit à eux. Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans **le péril**, quoi qu'ils eussent été liés jusqu'alors une amitié fort étroite. L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point au cadavre, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla.

Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, chemin faisant, ce que l'Ours lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise **fortune**.

D'après Esope

La Cigale te la Fourmi

La cigale, ayant chanté tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue :
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
« Je vous prierai, lui dit-elle,
Avant l'août, foi d'animal,
Intérêt et principal. »
La fourmi n'est pas prêteuse :
C'est là son moindre défaut.

Annexes

« Que faisiez-vous au temps chaud ?

Dit-elle à cette emprunteuse.

-Nuit et jour à tout venant

Je chantais, ne vous déplaie.

-Vous chantiez ? J'en suis fort aise.

Eh bien ! Dansez maintenant. »

Fable de Jean de La Fontaine

IV. Annexe 4 : manuel scolaire de la 2^{ème} génération



Tableau des contenus

PROJET 1 : Dire et jouer un conte			
Tâche finale : Jouer un conte			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Entrer dans le monde du merveilleux	<ul style="list-style-type: none"> - La vache et le chien (Conte arabe) P. 144 - Un bûcheron honnête (D'après Natha Caputo) P. 13 - Le petit garçon et la sorcière (D'après Emanuelle Lepetit) P. 24 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formules d'ouverture d'un conte - La famille des mots - Les compléments circonstanciels (de temps, de lieu et de manière) - L'imparfait de l'indicatif - L'imparfait de l'indicatif des verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier ». 	Tâche 1 Produire le début d'une histoire
Séquence 2 Tout à coup...	<ul style="list-style-type: none"> - La fille du pêcheur (Conte populaire roumain) P. 144 - Un homme malhonnête (D'après Natha Caputo) P. 29 - Les deux sœurs et les fées (D'après Charles Perrault) P. 42 	<ul style="list-style-type: none"> - Les mots et les expressions qui indiquent la suite d'un conte - Le vocabulaire du merveilleux - L'adjectif qualificatif / Le complément du nom - Le passé simple (verbes du 1^{er} groupe et du 2^{ème} groupe) - L'accord de l'adjectif qualificatif 	Tâche 2 Produire la suite d'une histoire
Séquence 3 C'est ainsi que...	<ul style="list-style-type: none"> - Le pêcheur et sa femme (Conte d'Algérie) P. 144 - Loundja, la fille du roi (Extrait de Contes d'Algérie, Editions Flamand) P. 47 - Le Renard et le Lion (D'après Jean Muzi et Gérard Franqui) P. 60 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formules de clôture du conte - Les substituts lexicaux - Les substituts grammaticaux - Le passé simple (verbes du 3^{ème} groupe + être et avoir) - Les homophones grammaticaux 	Tâche finale Produire la fin d'un conte et jouer l'histoire
Tâche finale : Jouer un conte			

Tableau des contenus

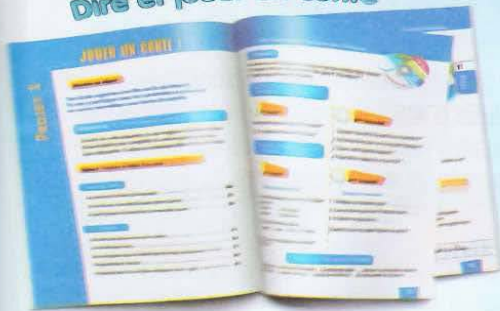
PROJET 2 : Animer une fable			
Tâche finale : Réaliser un album de BD			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Paroles de sages !	<ul style="list-style-type: none"> - L'âne et le chien (Ibn Al Muquafaa) P. 145 - Les serins et le chardonneret (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 67 - Le perroquet (D'après Jean- Pierre Claris de Florian) P. 80 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes introducteurs de paroles - La ponctuation dans le dialogue - Les valeurs du présent de l'indicatif - Le présent de l'indicatif (morphologie) - Les adverbes de manière 	Tâche 1 Produire un dialogue à partir d'une fable
Séquence 2 A vos bulles !	<ul style="list-style-type: none"> - Le Laboureur et ses Enfants (Jean de La Fontaine) P. 145 - La guenon, le singe et la noix (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 85 - Le maître et le scorpion (Fables d'Orient) P. 99 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique de la bande dessinée - Les types de phrases - Le futur simple de l'indicatif - Le futur simple des verbes particuliers 	Tâche 2 Réaliser une BD
Tâche finale : Réaliser un album de BD à partir de fables			

Tableau des contenus

PROJET 3 : Dire une légende			
Tâche finale : Rapporter une histoire légendaire			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Personnes et faits extraordinaires	<ul style="list-style-type: none"> - La légende de Sidi M'hammed El Ghrab (D'après Achille Robert) P. 146 - Yennayer et la vieille bergère (D'après Rachid Oulebsir) P. 105 - La légende de Baddūr le bédouin (Légende des bédouins) P. 121 	<ul style="list-style-type: none"> - La nominalisation à base verbale (les suffixes : ation - ment - age) - Le pronom relatif « qui » - Le passé composé - Les homophones 	Tâche 1 Rapporter l'histoire d'une personne légendaire
Séquence 2 Faits et lieux inoubliables	<ul style="list-style-type: none"> - Légende du Sahara (Légende des Touareg) P. 146 - Aïn Bent El Soltane de Mascara (D'après Belkacem Ould Mokhtar Hadjail) P. 126 - Légende des deux oasis (Légende des bédouins) P. 140 	<ul style="list-style-type: none"> - Les indicateurs de lieu - Le pronom relatif « où » - le plus-que-parfait de l'indicatif - L'accord du participe passé 	Tâche 2 Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaires
Tâche finale : Rapporter des légendes			

Présentation du livre

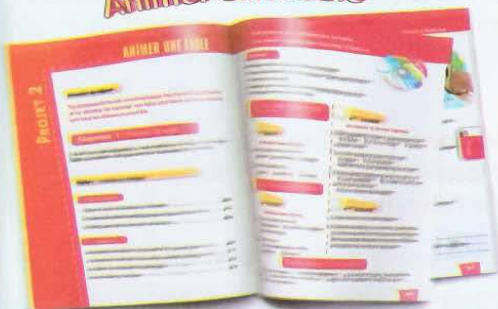
Dire et jouer un conte



Projet 1

- **Séquence 1** : Entrer dans le monde du merveilleux
- **Séquence 2** : Tout à coup...
- **Séquence 3** : C'est ainsi que...

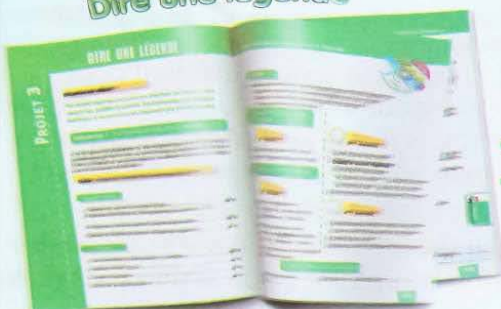
Animer une fable



Projet 2

- **Séquence 1** : Paroles de sages !
- **Séquence 2** : A vos bulles !

Dire une légende



Projet 3

- **Séquence 1** : Personnes et faits extraordinaires
- **Séquence 2** : Faits et lieux inoubliables

Au cours de cette année, tu réaliseras avec tes camarades trois projets.

- Chaque projet est organisé en séquences

Projet 1

3 séquences

Projet 2

2 séquences

Projet 3

2 séquences

- Chaque séquence est organisée en rubriques

- **Nous écoutons pour comprendre l'histoire** : tu écouteras des histoires à partir d'un support audio, d'une vidéo ou de la voix de ton professeur. Grâce aux activités de cette rubrique, tu pourras comprendre un texte oral et l'exprimer librement.
- **Nous regardons les images et nous disons** : cette rubrique comporte des images et des activités d'expression orale. A partir d'un support (image, photo, dessin), tu prendras la parole pour l'exprimer.
- **Nous lisons et nous comprenons l'histoire** : grâce aux activités proposées dans cette rubrique, tu connaîtras les stratégies de construction du sens d'un texte écrit. Tu apprendras à comprendre un support écrit.
- **Nous relisons pour comprendre mieux.**
Nous nous entraînons à mieux lire : tu reliras le texte précédent pour chercher plus et comprendre mieux. Avec tes camarades, tu t'entraîneras à la bonne prononciation, à l'intonation correcte et à une lecture plus expressive. Tu seras aussi invité à aller au-delà du texte.
- **Nous découvrons et nous utilisons les mots** : cette rubrique te permettra de découvrir d'autres mots et de nouvelles expressions que tu utiliseras dans tes productions orales et écrites.

- **Nous découvrons et nous utilisons les notions grammaticales.**
- **Nous conjugons.**
- **Nous écrivons correctement** : grâce aux activités de ces rubriques, tu découvriras des ressources que tu identifieras, que tu comprendras et que tu emploieras pour écrire en français. Tu t'entraîneras et tu apprendras à construire et à respecter les règles de la langue française.
- **Je m'entraîne** : cette rubrique est consacrée à l'atelier d'écriture. Des activités te sont proposées pour t'entraîner progressivement à utiliser dans ta production écrite tous les outils de langue que tu as étudiés.
- **J'écris** : cette rubrique t'invite à réinvestir tout ce que tu as compris et appris pour produire un texte écrit. Des consignes d'écriture t'aideront à structurer ta production afin de réaliser la tâche d'écriture proposée en fin de séquence.
- **Mon projet** : cette rubrique se trouve à la fin de chaque projet. Elle précise les consignes et les étapes que tu dois suivre pour réaliser la tâche finale.
- **Nous lisons avec plaisir** : des histoires merveilleuses, fantastiques et extraordinaires te sont proposées. Tu les liras pour te divertir avec tes camarades. Cette lecture te procurera du plaisir, te permettra de t'évader et de passer d'agréables moments.
- **Maintenant, je peux** : cette rubrique se trouve à la fin de chaque séquence. Elle te permettra de t'auto-évaluer et de dire ce que tu peux faire à l'issue de la séquence. Elle t'indiquera aussi les notions que tu devras consolider.
- **Mon test** : ce test permettra d'assurer le contrôle de tes connaissances et l'évaluation de tes compétences à la fin de chaque projet. Il te permettra également d'identifier tes difficultés et de tirer profit de l'aide nécessaire pour les surmonter.

V. Annexe 5 : contenu d'apprentissage du projet 1

JOUER UN CONTE !

PROJET 1

Séquence 2 : Tout à coup...

A la fin de cette séquence, tu vas imaginer et produire la suite de l'histoire qui a été effacée afin de compléter le conte que tu liras à tes camarades.

Tâche 2 : Produire la suite d'un conte

Supports-textes

La fille du pêcheur (Conte populaire roumain)	144
Un homme malhonnête (D'après Natha Caputo)	29
Les deux sœurs et les fées (D'après Charles Perrault)	42

Langue

Les mots et les expressions qui indiquent la suite d'un conte ...	31
Le vocabulaire du merveilleux	32
L'adjectif qualificatif et le complément du nom	34
Le passé simple (verbes du 1 ^{er} groupe et du 2 ^{ème} groupe)	36
L'accord de l'adjectif qualificatif	38

PROJET 1

Séquence 3 : C'est ainsi que...

A l'issue de cette séquence, tu vas imaginer et produire la fin d'une histoire pour compléter le conte auquel il ne manque que cette partie. Avec tes camarades, vous présenterez ce conte sous forme de saynète le jour de la fête organisée par votre école.

Tâche finale : Produire la fin d'un conte et jouer l'histoire.

Supports-textes

Le pêcheur et sa femme (Conte d'Algérie)	144
Loundja, la fille du roi (D'après <i>Contes d'Algérie</i> , Editions Flamand)	47
Le Renard et le Lion (D'après Jean Muzi et Gérard Franqui).....	60

Langue

Les formules de clôture du conte	49
Les substituts lexicaux	50
Les substituts grammaticaux	52
Le passé simple (verbes du 3ème groupe + « être » et « avoir »)	54
Les homophones grammaticaux	55

VI. Annexe 6 : quelques contes choisis

Nous lisons et nous comprenons l'histoire

A Je lis le texte.

Un homme malhonnête

Voici la suite de l'histoire le bûcheron honnête, page 13.
Arrivé au village, le bûcheron, très content, raconta l'heureux événement. Un homme n'arrêtait pas de le jalouser.

L'homme jaloux passa la nuit à réfléchir. Il voulait à son tour se procurer de l'or aussi facilement. Tôt le matin, il prit la direction de la forêt. Le voilà déjà au bord de la rivière, faisant semblant d'abattre un arbre.

Tout à coup, le jaloux laissa glisser une vieille cognée dans l'eau et se mit à pleurer.

Notre petit vieux à barbe blanche apparut et lui dit :

- Mais, qu'as-tu à crier et à sangloter comme ça, mon ami ?
- Ma cognée, ma belle cognée est tombée dans l'eau, répondit l'homme jaloux.
- Ce n'est que cela ? Attends, je vais la retrouver.

Il enleva sa veste, plongea et reparut aussitôt, montrant la vieille cognée de fer.

- Mais, ce n'est pas ma cognée, répondit le faux bûcheron.

Le petit vieux replongea et reparut aussitôt avec une cognée d'argent.

- Non, non, ce n'est toujours pas la mienne, dit encore le faux bûcheron, en hochant la tête.

Le petit vieux plongea de nouveau et revint cette fois avec une cognée d'or.

- Oui ! je la reconnais, s'écria vite l'avare, c'est bien la mienne. Oh, ma jolie cognée !
- Bien, dit le vieux, attrape-là, donc.

Ainsi, la cognée vint siffler aux oreilles du malhonnête. Puis, hop ! Avant même d'avoir le temps de la toucher ou de bien la voir, elle tomba dans l'eau et disparut avec le petit vieux.

D'après Natha CAPUTO



1
Projet

Rappel

- Relis le texte **Un bûcheron honnête**, page 13. Résume l'histoire avec tes propres mots.

B Je comprends et je dis.

- 1 Où se passe la scène ? Quels sont les personnages ? Comment sont-ils ?
- 2 Que fait l'homme ? Que fait le vieux à barbe blanche ?
- 3 Est-ce que l'homme a été récompensé comme le bûcheron ? Pourquoi ?
- 4 Par quels mots ou expressions l'auteur a-t-il remplacé « l'homme » ?
- 5 Le mot **facilement** indique : a) le temps b) le lieu c) la manière.
- 6 Relève dans le texte tous les adjectifs qualificatifs.

J'écris dans mon cahier.

Tôt le matin, l'homme jaloux prit la direction de la forêt.

29

Nous lisons et nous comprenons

Je lis le texte.

Loundja, la fille du roi



Il était une fois, un royaume gouverné par un roi très sévère qui n'avait pour famille que sa jeune fille Loundja qu'il aimait plus que tout au monde. Loundja était si belle et si charmante que les prétendants se bousculaient aux portes du palais.

Un jour, un bûcheron vint demander sa main. Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa. Il voulut la marier à un prince.

Quelques années plus tard, le royaume fut menacé par un terrible monstre qui ravageait tout sur son passage. Tous les guerriers furent mobilisés mais aucun ne réussit à le tuer.

Le roi promit une récompense à celui qui débarrasserait le royaume de ce danger. Le jeune bûcheron qui avait demandé la main de Loundja s'attaqua au danger à deux reprises mais sans succès. Nullement découragé, il alla demander conseil à une fée. Celle-ci lui montra le point faible du monstre. Un soir, au coucher du soleil, le jeune homme pénétra dans la grotte du monstre sans faire de bruit et, d'un grand coup de hache, lui coupa la queue. Le monstre poussa un grand cri mais ne put rien faire car il ne voyait pas dans l'obscurité. Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort de ce dangereux animal. Le roi tint sa promesse et accorda la main de Loundja au jeune héros. Tous les habitants étaient heureux. Ils furent invités à la grande cérémonie qui dura sept jours et sept nuits.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

Extrait de *Contes d'Algérie*, Editions Flamand.

Je réponds aux questions.

- 1 Où s'est déroulée cette histoire ? Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Comment était le roi ? A qui voulait-il marier sa fille ?
- 3 Comment était Loundja ? Qui a demandé sa main un jour ?
- 4 Par quoi le royaume était-il menacé ? Qui a pu délivrer le royaume de ce danger ?
- 5 Qui est le héros de l'histoire ? Qu'est-ce qui a fait de lui un héros ?
- 6 Complète le tableau suivant par les expressions indiquant :

Le début de l'histoire	La suite des événements du conte	La fin de l'histoire

- 7 Repère la fin de l'histoire et lis-la à haute voix.
- 8 Relis cette partie, puis avec tes mots, raconte-la à ta/ton camarade.

J'écris dans mon cahier.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

SEQUENCE 1

Nous lisons avec plaisir

Projet

Je lis le texte.

Le petit garçon et la sorcière



Il y a très très longtemps, au Mexique, vivait une horrible sorcière appelée Cucaracha. Elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin. Là où elle passait, les fleurs fanaient, les arbres mouraient.

Un matin, le désert arriva au village d'Esteban. En se réveillant, le petit garçon vit que toutes les plantes de son jardin étaient flétries. Alors, il prit son baluchon et s'enfonça dans le désert bien décidé à rencontrer la sorcière.

Il la vit bientôt, accoudée à un cactus. Esteban toussota : « Bonjour ! Je m'appelle... » Mais il ne put continuer car Cucaracha le transforma en scorpion. Furieux, Esteban grimpa sur elle pour la piquer. Celle-ci éclata de rire : « Essaie toujours, microbe ! Mais ma peau est aussi dure que ta carapace. » Alors Esteban eut une idée. Il courut vers la bouche de la sorcière et entra dedans. Cucaracha fut si étonnée qu'elle l'avalait tout rond. Esteban descendit un long tunnel et se retrouva dans une pièce tendue de rouge. Par terre, il y avait une petite chose sèche et rabougrie piquée de trois épines de cactus. Il s'approcha. Avec ses mandibules, il saisit une épine et la retira. A sa grande surprise, la chose gonfla un peu et prit la forme de cœur. Esteban retira la seconde épine. Le cœur gonfla à nouveau et se mit à palpiter. Alors, Esteban saisit la troisième épine. Il s'arc-bouta car elle était plantée très profond. Il tira de toutes ses forces en fermant les yeux... Quand il les rouvrit, il était redevenu un petit garçon. A ses pieds, l'herbe reverdissait. Partout les arbres et les fleurs repoussaient. Et devant lui, à la place de la sorcière, se tenait une jeune femme d'une grande beauté : « Merci Esteban. Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège. Je te protégerai toute ta vie. »

Finalement, la fée disparut dans les bois et Esteban retourna à son village le sourire aux lèvres.

Emmanuelle LEPETIT, *Histoire de Magie*, Edition fleurus, Paris 2012.

Je réponds aux questions.

- 1 Qui était Esteban ? Que fit-il un matin ?
- 2 Il prit son balluchon. **Balluchon** veut dire : a) son chapeau b) son bagage c) son ballon
- 3 Choisis la bonne réponse. La sorcière transforma Esteban :
a) en grenouille b) en scorpion c) en serpent d) en tortue
- 4 Avec ses **mandibules**, il saisit une épine. **Mandibules** signifie :
a) les yeux des insectes b) les mâchoires des insectes c) les ailes des insectes.
- 5 Esteban ouvrit les yeux. Que vit-il devant lui ?
- 6 A ses pieds, l'herbe **reverdissait**. **Reverdissait** signifie :
a) redevenait jaune b) redevenait grise c) redevenait verte. d) redevenait noire.
- 7 Relis le début de l'histoire. Raconte cette première partie avec tes propres mots.

Je complète, puis j'écris dans mon cahier.

Il y a _____, au _____, vivait une horrible _____ appelée _____.

SEQUENCE 3

Nous écrivons la fin de l'histoire

J'écris

1 Je lis le texte

Sarah et la louve magique

Le début de l'histoire

Il était une fois, dans un pays lointain, une petite fille nommée Sarah. Elle vivait avec son père dans un chalet de bois. Un jour, son père, qui était malade, lui dit : « J'ai besoin d'une plante pour me soigner. C'est une plante avec des feuilles rouges. Tu en trouveras derrière la montagne. » Sarah partit donc à la recherche de cette plante. C'est alors qu'apparut une louve magique. Voyant Sarah, elle dit :

« Bonsoir petite fille. Tu es perdue ?

- Non, répondit Sarah, je dois trouver une plante pour mon père. Une plante avec des feuilles rouges.

- Je vois, dit la louve. Il n'y en a que derrière la montagne. Mais c'est très dangereux de s'aventurer là bas !

- Pourquoi ? demanda la fillette.

- Il y a un gros dragon qui garde la plante que tu cherches. Si tu la veux, il faut endormir ce monstre très profondément. »

Une fois arrivée, Sarah regarda les alentours, mais pas de plante. Étendue, Sarah se laissa tomber sur le sol et pleura à chaudes larmes.

- Ne pleure pas, dit une voix. C'était la louve !

Le dragon ronflait si fort que la terre tremblait. Il y eut des éclairs de toutes les couleurs et des étincelles. La louve magique dit à Sarah :

« Tu peux prendre la plante dont tu as besoin pour ton père. Le dragon ne se réveillera pas. Mais dépêche-toi ! »

La suite de l'histoire

La fin de l'histoire

Extrait de Contes merveilleux

2 La fin de cette histoire a été effacée. Imagine et écris cette partie pour compléter le conte Sarah et la louve magique que tu vas présenter avec tes camarades sous forme de saynète.

- Choisis une expression qui introduit la fin de l'histoire. (Enfin, C'est ainsi que...)
- Indique les personnages.
- Précise le résultat, le dénouement (heureux ou malheureux).
- Ecris la fin et la formule de clôture de ce conte. (Depuis ce jour...)
- Maintenant, lis ton petit texte à tes camarades.

VII. Annexe 7 : contenus d'apprentissage du projet 2

ANIMER UNE FABLE

PROJET 2

Situation de départ

Ton école vient d'ouvrir une bibliothèque. Pour l'enrichir, tes camarades et toi décidez de raconter une fable sous forme de bande dessinée que tous les élèves pourront lire.

Séquence 1 : Paroles de sages !

A la fin de cette séquence, tu vas produire un dialogue à partir d'une fable. Le meilleur dialogue sera lu et joué avec tes camarades.

Tâche 1 : Produire un dialogue

Supports-textes

L'âne et le chien (D'après Ibn al-Muqaffa)	145
Les serins et le chardonneret (D'après Jean-Pierre Claris de Florian)	67
Le perroquet (Jean-Pierre Claris de Florian)	80

Langue

Les verbes introducteurs de paroles et les signes de ponctuation	69
Le présent de l'indicatif (énonciation, narration, vérité générale)	71
Le présent de l'indicatif (morphologie)	73
Les adverbes de manière	75

SÉQUENCE 1

Nous regardons les images et nous disons
Nous imaginons et nous racontons l'histoire

1. Je regarde les images et je dis ce que je vois.



2

Projet

2. J'observe les images et je réponds aux questions.

- 1 Que fait la fourmi au moment où la colombe boit ?
- 2 Dans l'image 2, la fourmi est en danger. Va-t-elle s'en sortir ?
- 3 Dans l'image 3, que fait la colombe ? Pourquoi ?
- 4 Dans l'image 4, un chasseur s'apprête à tirer sur la colombe. Que fait la fourmi ?

3. J'imagine et je dis la suite de l'histoire.

Imagine et dis l'histoire avec tes propres mots. Précise ce qui est arrivé au chasseur.

J'écris dans mon cahier.

La colombe sauve la fourmi de la noyade.
La fourmi, à son tour, vient au secours de la colombe.

VIII. Annexe 8 : quelques fables choisies

Nous conjugurons au présent de l'indicatif

Je lis le texte.

Le loup et le chien

Combien la liberté est douce, c'est ce que je vais dire en peu de mots.

Un chien bien nourri se trouve par hasard sur le chemin d'un loup très maigre. Ils se saluent et s'arrêtent.

- D'où te vient ce poil brillant ? Que manges-tu pour être si bien ?
- Moi qui suis plus fort que toi, je meurs de faim.

Le chien **finît** par répondre :

- Cette condition t'appartient si tu peux rendre au maître les mêmes services que moi.
- Lesquels ? demande le loup .
- Tu **gardes** la porte et tu **défends** la maison contre les voleurs.

D'après la fable *le loup et le chien*
de Jean de La Fontaine



Le présent de l'indicatif

Verbe 1 ^{er} groupe	Verbe 2 ^{ème} groupe	Verbe 3 ^{ème} groupe
je garde e	je fin is	je défend s
tu gard es	tu fin is	tu défend s
il/elle gard e	il/elle fin i	il/elle défend d
nous gard ons	nous fin issons	nous défend ons
vous gard ez	vous fin issez	vous défend ez
ils/elles gard ent	ils/elles fin issent	ils/elles défend ent

Je réponds aux questions.

- 1 Pourquoi le chien est-il en bien meilleure forme que le loup ?
- 2 À quel temps et à quelles personnes sont conjugués les verbes écrits en caractères gras ?
- 3 Relève tous les verbes de la fable conjugués au présent de l'indicatif. Donne leur infinitif et indique le groupe auquel ils appartiennent.

Les terminaisons du présent de l'indicatif :

Les verbes											
1 ^{er} groupe				2 ^{ème} groupe				3 ^{ème} groupe			
je	e	nous	ons	je	is	nous	issons	je	s	x	ons
tu	es	vous	ez	tu	is	vous	issez	tu	s	x	ez
il/elle	e	ils/elles	ent	il/elle	it	ils/elles	issent	il/elle	t (d)	t	ent

Certains verbes du 3^{ème} groupe prennent les terminaisons des verbes du 1^{er} groupe.

Exemple :

Cueillir : Je cueill**e**, tu cueill**es**, il cueill**e**, nous cueill**ons**, vous cueill**ez**, ils cueill**ent**.

PROJET 2

ANIMER UNE FABLE

Séquence 2 : A vos bulles !

A la fin de cette séquence, à partir de fables, tu vas réaliser des bandes dessinées avec tes camarades. Les meilleures BD seront destinées à la bibliothèque de l'école.

Tâche 2 : Réaliser une BD

Supports-textes

Le Laboureur et ses Enfants (D'après Jean de La Fontaine)	145
La guenon, le singe et la noix (D'après Jean-Pierre Claris de Florian)	85
Le maître et le scorpion (Fables d'Orient)	99

Langue

Le lexique de la bande dessinée (BD)	88
Les types de phrases	90
Le futur simple de l'indicatif	92
Le futur simple des verbes particuliers	94

SÉQUENCE 2

Nous regardons les images et nous disons
Nous prenons la parole pour raconter une histoire

1. Je regarde la bande dessinée et je dis ce que je vois.



2

Projet

2. J'observe la BD et je réponds aux questions.

- 1 Le rat trouble le sommeil du lion. Quelle vignette le montre ?
- 2 Je choisis la bonne réponse. Dans la deuxième vignette, le lion :
a) est énervé b) est amusé c) est affolé d) est content
- 3 Dans la deuxième vignette,
 - imagine et dis ce que le rat demande au lion.
 - imagine et dis ce que le lion lui répond.
- 4 Dans la troisième et quatrième vignettes, le lion est en danger. Pourquoi à ton avis ?
- 5 Que tente de faire le rat dans la cinquième vignette ? Réussira-il d'après toi ?

3. J'imagine et je dis la suite de l'histoire.

Avec ta/ton camarade, regarde la sixième vignette. Imaginez et dites le dialogue entre le lion et le rat.

J'écris dans mon cahier.

Le lion laisse la vie sauve au rat. Reconnaisant, ce dernier le sauve à son tour des mains des chasseurs.

SÉQUENCE 2

Nous nous entraînons à animer une fable

Je m'entraîne

1. Je mets chaque nom sous l'image qui lui correspond.

Une planche de BD - Une vignette - Les bulles
Les personnages d'une fable - Les paroles - Une onomatopée



Que faisiez-vous en été ?

2

Projet

2. Je lis le texte *La Cigale et la Fourmi* et j'écris un dialogue.

La Cigale, ayant chanté tout l'Été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue.
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la Fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
Je vous paierai, lui dit-elle,



Avant l'Oût, foi d'animal,
Intérêt et principal.
La Fourmi n'est pas prêteuse ;
C'est là son moindre défaut.
Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaie.
Vous chantiez ? J'en suis fort aise.
Eh bien ! Dansez maintenant.»

Jean de La Fontaine

- a) Que faisait la Cigale en été ?
- b) Et, quand l'hiver est venu, que lui est-il arrivé ?
- c) A qui a-t-elle demandé de la nourriture ?
- d) Que lui répondit-elle ?



IX. Annexe 9 : contenu d'apprentissage du projet 3

DIRE UNE LÉGENDE

PROJET 3

Situation de départ

Ton école organise un concours d'écriture. Les meilleurs textes seront lus, publiés et primés. Tes camarades et toi décidez de participer à ce concours en rapportant par écrit des légendes.

Séquence 1 : Personnes et faits extraordinaires !

A la fin de cette séquence, tu vas rapporter par écrit la légende d'un personnage de ton choix ; tu la liras à tes camarades de classe pour faire connaître ce personnage. La meilleure légende sera retenue pour le concours de l'école.

Tâche : Rapporter l'histoire d'un personnage légendaire.

Supports-textes

La légende de Sidi M'hammed El Ghrab (D'après Achille Robert, <i>Études algériennes et tunisiennes</i> , 1900)	146
Yennayer et la vieille bergère (D'après Rachid Oulebsir)	105
Légende de Baddūr le bédouin (légende des bédouins)	121

Langue

La nominalisation à base verbale - les suffixes	107
Le pronom relatif « qui »	110
Le passé composé	113
L'accord du participe passé	116

X. Annexe 10 : quelques légendes choisies

Nous lisons et nous comprenons l'histoire

Je lis le texte.

Yennayer et la vieille bergère

Il était une fois, au temps où les animaux et les végétaux parlaient, une vieille bergère qui gardait ses chèvres près d'un immense caroubier.

Alors que le jour déclinait, la bergère s'adressa au premier mois de l'année : « Yennayer, te voilà dans ton dernier jour et tu n'as pas causé un seul frisson ! Pas de tempête, pas de gel, pas de neige, pas de froid... »

Yennayer, qui entend tout ce qui se dit durant son mois, fut blessé par tant d'ingratitude. Il avait décidé de ne pas souffler le froid pour permettre aux animaux frileux de sortir brouter l'herbe.

Alors, Yennayer, notre mois de Janvier décida de se venger. Sa trentaine terminée, il alla emprunter un jour à Fourar, le mois de février ! A l'époque, les mois et les jours s'interpellaient avec des poèmes !

« Frère Fourar, l'ami des carnassiers
De ta trentaine, prête-moi un jour
Une bergère mal élevée m'a manqué de respect !
Je m'en vais de ce pas la corriger
Pour ce faire, j'ai besoin d'un jour ! »

Fourar donna gracieusement un jour de sa trentaine à Yennayer !

Ainsi, il perdit une journée et se retrouva avec vingt-neuf jours. Yennayer en gagna une pour avoir trente et un jours ! Il fit un froid de canard. Il a plu, il a neigé, la contrée fut gelée. Yennayer eut sa revanche. Nous savons aujourd'hui pourquoi le dernier jour de Yennayer est terriblement frais !

Rachid OULEBSIR, extrait du livre *Les derniers Kabyles*, page 243



Je réponds aux questions.

- 1 Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Fourar est : a) une saison b) un mois c) une année d) un jour
- 3 Quand cette histoire s'est-elle déroulée ?
- 4 La bergère : a) achète les bêtes b) vend les bêtes c) garde les bêtes d) chasse les bêtes
- 5 Réponds par Vrai ou Faux.
 - a) A cette époque, les animaux parlaient.
 - b) La bergère était âgée.
 - c) La bergère gardait un caroubier.
- 6 Yennayer fut blessé. Pourquoi ?
- 7 Que fit-il pour se venger de la bergère ?

J'écris dans mon cahier.

Ainsi, Fourar, le mois de février perdit une journée et Yennayer, le mois de janvier, en gagna une.

SEQUENCE 1

Nous regardons les images et nous disons
Nous prenons la parole pour raconter une légende

1. Je regarde les images et je dis ce que je vois.



2. J'observe les images et je réponds aux questions.

Image 1 1 Qui sont ces personnages ? Que font-ils ?

Image 2 1 Que fait Icare ? Va-t-il réussir à s'envoler ? Pourquoi ?

Image 3 1 Que s'est-il passé finalement ? 2 Imagine et dis une autre fin à cette l'histoire ?

• Tu es à la place de l'oiseau qui a assisté à toute la scène. Que dirais-tu à Icare ?

Le héros de cette légende s'appelle Icare. Il est le premier homme à tenter de voler comme un oiseau.

J'écris dans mon cahier.

Icare essaya de voler avec des ailes fixées à ses épaules.

SEQUENCE 1

Nous écrivons correctement les participes passés

Je lis le texte.

La légende de Lalla Kh'didja

Kh'didja était une bergère. C'était une jeune fille dotée de pouvoirs magiques et surnaturels. Elle pouvait se transformer en chacal pour surveiller son troupeau.

D'après la légende, Lalla Kh'didja **a déplacé** des objets, **a tissé** la laine, **a préparé** le repas rien qu'en fermant les yeux. Les gens de son village racontent qu'un jour, elle **est montée** au sommet de Tamgout et en même temps, elle **a gardé** ses moutons.

Elle était dans deux endroits différents au même moment.

Légende algérienne

• Avec mon camarade, je complète le tableau.

Le sujet	Le verbe	L'auxiliaire utilisé	Le participe passé
	a déplacé		
	a tissé		
	a préparé		
	est montée		
	a gardé		

Le participe passé

Lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire **avoir**, le participe passé **ne s'accorde jamais avec le sujet**.

Exemples :

Il **a déplacé** des objets.
Elle **a déplacé** des objets.

Il **a raconté** une belle histoire.
Elle **a raconté** une belle histoire.
Ils **ont raconté** une belle histoire.
Elles **ont raconté** une belle histoire.

Le participe passé

Lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire **être**, le participe passé **s'accorde toujours avec le sujet**.

Exemples :

Il **est monté** au sommet.
Elle **est montée** au sommet.

Il **est devenu** une personne légendaire.
Elle **est devenue** une personne légendaire.
Ils **sont devenus** des personnes légendaires.
Elles **sont devenues** des personnes légendaires.

PROJET 3

DIRE UNE LÉGENDE

Séquence 2 : Faits et lieux inoubliables !

A la fin de cette séquence, tu vas rapporter par écrit une légende d'un fait ou d'un lieu de ton choix ; tu la présenteras à tes camarades pour les informer de l'existence de faits et de lieux légendaires du patrimoine algérien ou d'ailleurs. La meilleure légende sera lue le jour du concours de l'école.

Tâche : Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaires

Supports-textes

Légende du Sahara (Légende des Touareg)	146
Aïn Bent El Soltane (D'après Belkacem Ould Mokhtar Hadjail)	126
Légende des deux oasis (Légende des bédouins)	140

Langue

Les indicateurs de lieu	128
Le pronom relatif « où »	130
Le plus-que-parfait	132
Les homophones	136

Tâche finale : Rapporter des légendes.

A la fin de ce projet, nous allons participer au concours d'écriture en rapportant par écrit des légendes.

SEQUENCE 2

Nous regardons les images et nous disons
Nous prenons la parole pour dire une légende

1. Je regarde les images et je dis ce que je vois.



2. J'observe les images et je réponds aux questions.

- Image 1**
- 1 Qui sont ces personnages ? Comment sont-ils ?
 - 2 Que fait la fille ? Que pense faire l'ogresse d'après vous ?
- Image 2**
- 1 Où se retrouve la pauvre fille ? Décrivez ce lieu.
 - 2 Que fait l'ogresse pour rejoindre la fille ?
 - 3 Un homme voit la scène ? Que pense-t-il faire ?
- Image 3**
- 1 Que voit-on sur cette image ? Que s'est-il passé ?
 - 2 La sorcière s'exclame. Que dit-elle d'après vous ?

J'écris dans mon cahier.

La légende raconte que Loundja était tellement belle que l'ogresse (El Ghoula-Tsériel) décida de l'enlever et de l'enfermer dans une tour.

SEQUENCE 2

Nous lisons pour comprendre l'histoire

Je lis le texte.

Aïn Bent El Soltane de Mascara

Il faisait très chaud ce jour-là. La sécheresse se prolongeait depuis des mois. Les sources se tarissaient et les puits s'asséchaient. Rien n'a germé. La famine s'installait. Lowayla, fille du Sultan assistait aux événements le cœur meurtri. Elle pleurait de toutes ses larmes et priait de tout son cœur, implorant Dieu de secourir les hommes, les animaux, les plantes et tous ceux qui sont touchés par la sécheresse.

Elle partageait sa ration d'eau avec un grenadier qu'elle avait planté. Elle l'arrosait aussi de ses larmes que deux servantes recueillaient dans deux gobelets en or appelés « larmiers de la reine ».

Un jour, près du grenadier, apparut une flaque d'eau qui recouvrait de plus en plus la terre : une source venait d'éclater. Un ruisseau finit par se frayer un chemin sous le rempart et prenait gaiement le chemin vers l'Oued Toudmam sec depuis des mois, semant sur son parcours la joie parmi les habitants.

Pour remonter l'eau au palais, on dévia le cours en haut, vers les appartements. Les habitants situés en aval de la source furent privés de ce liquide vital. Puis, c'est toute la source qui s'arrêta. Lowayla reprit l'arrosage du grenadier avec ses larmes précieuses... Rien, hélas.

Les sourciers, convaincus que l'eau se trouvait bien à sa place, sous le grenadier, creusèrent mais ne trouvèrent rien. Alors, le roi fit appel à un vieux savant.

«Sire, dit le vieux, il s'agit d'une obstruction du canal que vos gens ont construit. Il serait plus sage de confier les travaux à la dévouée Lowayla.» Le roi avait compris. Il livra les travaux à sa généreuse fille.

Au premier coup de pioche porté au mur par Lowayla, l'eau sortit de terre dans un jet si puissant que les gardes du palais eurent droit à une douche aussi inattendue que fraîche !

Ainsi, tout rentra dans l'ordre. Le lendemain, sur ordre du roi, on détruisit une partie du mur d'enceinte du palais et la parcelle de terrain entière fut offerte au public.

On appela cette source Aïn Bent El Soltane.

D'après Belkacem Ould Mokhtar HADJAIL, *Légendes de rois*.

Je réponds aux questions.

- 1 Lowayla, la fille du sultan, n'arrêtait pas de pleurer. Pourquoi ?
 - 2 Elle planta **un grenadier**. Le **grenadier** est : a) un fruit b) un arbre c) du gazon d) un légume
 - 3 Un ruisseau passa sous **le rempart**. Le rempart est :
a) un pont b) un mur c) un rocher d) un toit
 - 4 Que voit-on un jour près du grenadier ?
 - 5 Quand on a remonté l'eau vers les appartements, que s'est-il passé ?
 - 6 Le roi fait venir un vieux savant. Que dit ce savant ? Raconte la fin de l'histoire.
- Si tu étais à la place de ce grenadier, que dirais-tu à Lowayla et aux servantes ?

J'écris dans mon cahier.

Au premier coup de pioche, l'eau sortit de la terre.
«Dieu merci !» cria Lowayla, la tête et les mains levées vers le ciel.

SEQUENCE 2

Nous découvrons et utilisons les indicateurs de lieu

Je lis le texte.

Quelque part dans le Sahara, il y avait deux oasis pas trop distantes. La première abritait une tribu de bédouins souriants qui faisaient la fête tous les soirs. Dans l'oasis voisine, vivaient les bédouins mélancoliques et tristes.



Les bédouins souriants disposaient d'une source abondante mais les bédouins mélancoliques n'avaient pas de source dans leur oasis. Baddûr résolut un jour de faire changer cette situation.

Il regagna l'oasis voisine et se cacha de nouveau au milieu des roseaux.

Légende des Touareg

Les indicateurs de lieu

- Quelque part dans le Sahara
- Dans l'oasis voisine
- Au milieu des roseaux

Je réponds aux questions.

- 1 Complète le tableau avec les indicateurs de lieu du texte.
- 1 Où se trouvaient les deux oasis ?
- 2 Qui habitait dans la première oasis ?
- 3 Qui habitait dans la deuxième oasis ?
- 4 Choisis la bonne réponse. Baddûr se cacha :

a) au milieu des roses b) sous le lit c) au milieu des roseaux d) dans la tente

Les indicateurs de lieu

.....
.....
.....
.....

3

Projet

Pour raconter l'histoire d'un lieu, je précise d'abord **où se trouve** cet endroit.

Pour cela, j'utilise des **indicateurs de lieu**.

Ils répondent à la question **Où ? À quel endroit ?...**

Généralement, le complément de lieu peut être un groupe nominal introduit par une préposition.

Exemples :

- a) Lowayla se reposait **dans** le jardin..
- b) Les tentes étaient dressées **à côté** d'une oasis.
- c) La colombe s'est posée **sur** un rocher.
- d) Baddûr partit **chez** ses voisins.

Les prépositions

à, de
dans
devant
sous
sur
par
chez...

SEQUENCE 2

Nous conjugurons au plus-que-parfait

Je lis le texte.

Aïin Bent El Soltane

Un jour, près du grenadier, est apparue une flaque d'eau : une source **avait éclaté**. « Merci mon Dieu ! » a crié la princesse qui **avait vu** cette eau.

Les habitants sont revenus au village qu'ils **avaient abandonné** à cause de la sécheresse.

D'après Belkacem Ould Mokhtar HADJAIL

Au plus-que-parfait	
Verbe abandonner	Verbe partir
Il avait abandonné	Il était parti
Elle avait abandonné	Elle était partie
Ils avaient abandonné	Ils étaient partis
Elles avaient abandonné	Elles étaient parties

Les habitants **sont revenus** au village qu'ils **avaient abandonné**.



• Relie le pronom personnel au verbe.

Il	était revenue	Il	avaient trouvé
Ils	étaient revenues	Ils	avait trouvé
Elle	était revenu	Elle	avaient trouvé
Elles	étaient revenus	Elles	avait trouvé

Une source **avait éclaté**

sujet Verbe **éclater**

La princesse **avait vu** cette eau.

sujet verbe **voir**

3

Projet

Qu'est-ce que le plus-que-parfait ?

Le plus-que-parfait est un temps du passé.

Il indique une action passée qui s'est déroulée **avant** une autre action au passé.

Exemples :

- Fourar a donné à Yennayer ce qu'il **avait demandé**.
- Lowayla a arrosé le grenadier qu'elle **avait planté**.
- La princesse a remercié les filles qui **l'avaient aidée**.

• Entoure les verbes qui indiquent l'action qui s'est passée en premier.

- 1 La princesse a retrouvé le sourire qu'elle avait perdu depuis longtemps.
- 2 Yennayer a puni la vieille qui s'était moquée de lui.
- 3 Sarah a raconté à sa sœur l'histoire qu'elle avait écoutée.

MON TEST

A Lis le texte.

La légende du panda

Autrefois, les pandas, qui vivaient pour la plupart dans les montagnes du Tibet en Chine, étaient tout blancs. Mais un jour, ils sont allés à l'enterrement de la petite bergère qui avait sauvé un petit panda des griffes d'un tigre affamé. Ils se mirent à pleurer. En signe de deuil, ils avaient pris de la cendre dans leurs mains. La légende dit que, comme ils étaient très tristes, ils se frottèrent les yeux pour essuyer leurs larmes. Pour se consoler, ils s'entourèrent de leurs bras.



Ils se bouchèrent les oreilles pour ne pas entendre les pleurs. Et depuis ce jour, les ours de Chine sont blancs et noirs. Ils portent toujours ces mystérieuses tâches noires indélébiles autour de leurs yeux, autour de leurs oreilles et autour de leur taille.

Légendes de Chine

- 1 Choisis la bonne réponse. Ce texte est :
☐ a) une fable ☐ b) une légende ☐ c) une bande dessinée
- 2 Entoure les bonnes réponses.
C'est l'histoire :
☐ a) des canaris ☐ b) des chameaux ☐ c) des pandas ☐ d) des dauphins
- 3 De quel pays vient cette légende ?
- 4 Écris **Vrai**, **Faux** ou **Ce n'est pas dit dans le texte**.
☐ a) Les pandas vivaient en Afrique.
☐ b) Les pandas étaient tout noirs.
☐ c) Les pandas étaient très heureux le jour de la mort de la bergère.

XI. Annexe 11 : quelques textes choisis pour la lecture-plaisir

Textes choisis

Je lis à la maison

Le chacal, le lion et les perdrix

Il y avait autrefois un chacal et un lion qui étaient liés d'amitié depuis fort longtemps.

- Chacal, mon ami! Fabrique-moi quelque chose qui me protège des pattes ! dit le lion.
- Je ferai tout ce que tu demandes, frère, répondit gentiment le chacal.

A quelque distance de là, ils rencontrèrent un berger qui gardait des vaches .

Le chacal s'adressa au berger et lui dit d'un ton désespéré :

- Ô toi berger ! Pourrais-tu me donner un morceau de peau pour chausser ce lion dont les pattes nues sont si profondément déchirées par les épines et la pierraille ?
- C'est chose facile, répondit le berger.

Le chacal saisit le cuir et tailla quatre chaussures qu'il attacha aux pattes du lion.

- Mets tes pattes ici, face au soleil, afin que sèchent ces chaussures, dit le chacal.

Mais lorsque les chaussures eurent séché le lion ressentit une gêne terrible.

Alors, il se plaignit tristement à son ami :

- Ô chacal mon ami, ces chaussures me pressent trop pour que je puisse les supporter.
- Saute de ce rocher afin de te dégourdir les pattes. Saute donc, mon ami !

Confiant, le malheureux lion sauta et se brisa les os. Immobilisé par les multiples fractures et les blessures béantes, il resta là à se torturer de douleur, répétant sans cesse :

- Ô chacal ! Tu m'as trompé, tu as trahi notre vieille amitié.
- Tu m'as demandé des chaussures en cuir, je te les ai faites, justifia le malin chacal.

Le malheureux lion resta là, à pleurer son triste sort...

Un vol de perdrix vint à passer. Voyant sa Majesté souffrir, les perdrix lui retirèrent les chaussures et le soignèrent. Les blessures se cicatrisèrent. Il retrouva enfin la marche.

Il fit quelques pas et dans un élan de reconnaissance il leur déclara en rugissant :

« Je vous fais don d'une part de ma noblesse et de mon prestige :

Quel que soit le lieu où vous vous trouverez, l'homme vous vénérera. »

Et il en fut ainsi.

Qui n'a pas frissonné au bruit que fait la perdrix quand elle prend son envol ?

D'après Djouher KHATER, *La rose de lumière*, Contes de Kabylie, Casbah Editions

149

Textes choisis

Je lis à la maison

La fille du charbonnier (1)

Il était une fois un pauvre homme qui allait dans la forêt faire du charbon qu'il vendait en ville. Il avait sept filles et sept garçons. Les six filles aînées avaient honte de leur père toujours mal vêtu et noir de charbon. A la maison, tous les travaux étaient laissés à la plus jeune sœur qui s'en occupait avec beaucoup de plaisir. Et c'est elle qui prenait en charge ses vieux parents. Elle était aussi renommée pour son intelligence.

Le roi du pays était également très intelligent et connu pour ses énigmes.

Un jour, il désigna quelques habitants de la ville et leur posa une énigme qu'ils devaient résoudre dans un délai fixé sous peine de perdre la vie.

« J'ai un arbre dont les douze branches portent trente rameaux et chaque rameau produit cinq feuilles. »

Le charbonnier qui faisait partie de l'assistance réunit ses enfants et leur conta la dure épreuve à laquelle les soumettait le roi. La jeune fille trouva qu'il n'y avait pas plus facile à résoudre que cette énigme :

« L'arbre représente l'année, les branches les douze mois, les rameaux les jours et les feuilles les cinq prières de la journée. Le charbonnier alla sans tarder présenter la solution de sa fille au roi. Sa Majesté exigea alors :

« Je veux épouser cette fille ! Dans douze mois, mes hommes viendront la chercher. »

Il chargea du coup ses serviteurs lui remettre plein de cadeaux princiers.

Au cours de route, les hommes, trouvant les cadeaux si abondants, en prirent une partie.

Arrivés à la maison du charbonnier ils trouvèrent la fille en plein travail et demandèrent après ses parents.

« Mon père est allé mettre de l'eau dans l'eau. Ma mère est allée voir ce qu'elle n'a jamais vu et mes frères sont allés donner et recevoir des coups. »

Les serviteurs ne comprenaient rien à ces paroles ; certains se demandaient même si elle avait toute sa tête.

Quand tout le monde fut de retour, la jeune fille servit le repas. Lorsqu'on arriva aux poulets, elle donna la tête à son père, le dos, à sa mère, les ailes, à ses sœurs, la poitrine à ses frères et aux serviteurs... les pattes. Le repas terminé, elle demanda au chef des serviteurs de présenter ses respects au roi et de lui dire qu'il manquait des étoiles au ciel et qu'il manquait également de l'eau à la mer.

A suivre...

Je lis à la maison

Textes choisis

La fille du charbonnier (suite)

*Voici la suite de l'histoire la fille du charbonnier qui trouva la solution à la grande énigme.
Le roi attend le retour de ses serviteurs envoyés remettre à la fille intelligente de précieux cadeaux...*

Étonnés, les serviteurs n'arrêtaient pas de répéter les mystérieuses phrases de la fille :

« Ma mère est allée voir ce qu'elle n'a jamais vu »

« Mon père est allé mettre de l'eau dans l'eau »

« Mes frères sont allés donner et recevoir des coups »

Ils rentrèrent au palais et racontèrent dans les détails leur mission au roi.

Sa Majesté décoda vite le message. Il leur lança dans un soupir de soulagement :

« Tout ce que vous avez entendu est clair et net comme de l'eau de roche. »

Sa mère est allée rendre visite à une femme qui venait d'accoucher ; elle a donc vu un nouveau-né. Son père est allé dévier l'eau de la rivière pour actionner son moulin.

Il a introduit de l'eau dans l'eau.

Et ses frères sont allés jouer à la boxe. Ils ont donné des coups de poings et ils en ont reçus, bien sûr.

Quant au poulet, il a été très bien partagé. Elle a donné la tête à son père, lui le chef de la famille, le dos à sa mère qui supporte le poids de la maison, la poitrine à ses frères, défenseurs du foyer, les ailes à ses sœurs qui se marieront bientôt et à vous, les pattes car c'est à pied que vous êtes venus et repartis.

« Il y a encore une chose, dit le chef des serviteurs. Juste en sortant de la maison, elle nous a demandé de vous dire qu'il manquait des étoiles au ciel et qu'il manquait aussi de l'eau à la mer. »

« Misérables ! » s'écria le roi. Qu'avez-vous fait de mes cadeaux ? Vous n'avez pas honte ? Vous avez enlevé des perles aux bijoux et volé des parfums.

Le chef des serviteurs devint pâle comme un linge. Il avoua ne pas avoir tout remis.

Tous se prosternèrent dans la poussière pour demander pardon à leur maître.

Sa Majesté leur pardonna, ne voulant pas gâcher une si belle journée et un si beau souvenir.

Quelques mois plus tard, le mariage fut célébré. Les fêtes durèrent sept jours et sept nuits.

Adapté de Mouloud MAMMERI, *Contes berbères de Kabylie*

XII. Annexe 12 : manuel scolaire de la 2^{ème} génération



RACONTER A TRAVERS LE CONTE Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA SITUATION INITIALE DU CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse I. 2. La boule de cristal.	Les formules d'ouverture, du conte. Familles de mots.	Les compléments circonstanciels.
2. LA SUITE D'ÉVÉNEMENTS DANS LE CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse II. 2. Conte de l'eau volée.	Les mots qui structurent un conte. Le champ lexical.	Les temps du récit. Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.
3. LE PORTRAIT DES PERSONNAGES DU CONTE.	1. La Vache des orphelins.	Le vocabulaire du portrait.	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom.
4. LA SITUATION FINALE DU CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse III. 2. L'Arbre entêté.	Les formules de clôture. Les substituts lexicaux.	Les substituts grammaticaux.
RACONTER A TRAVERS LA FABLE Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA FABLE ET LES ANIMAUX.	1. La Colombe et la Fourmi. 2. Le Lion et le Renard.	Le champ lexical. La synonymie.	Les valeurs du présent de l'indicatif.
2. LA FABLE EN VERS.	1. L'Âne et le Chien. 2. Le Coq et le Renard.	Les verbes introducteurs de paroles. Le vocabulaire de la fable : traits de caractère, qualités	La ponctuation dans le dialogue.
3. LA FABLE EN PROSE.	1. Le laboureur et ses enfants.	Le vocabulaire de la fable : la périphrase.	Les types de phrases.
RACONTER A TRAVERS LA LÉGENDE Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LÉGENDES ET ANIMAUX.	1. Une pluie d'alligators. 2. Le chant du rossignol.	La description objective. La suffixation.	L'expression du temps.
2. LÉGENDES HISTORIQUES	1. La légende de Sethos. 2. Taourirt la protégée.	La description subjective. L'antonymie.	La proposition subordonnée relative.
3. LÉGENDES URBAINES.	1. L'étrange histoire de l'auto-stoppeuse. 2. La tragédie du vol 19.	Les registres de langue. Le champ lexical.	La forme passive.

Annexes

RACONTER A TRAVERS LE CONTE Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux Camarades d'un autre collège			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
L'imparfait de l'indicatif.	L'imparfait des verbes en : cer, ger, yer, ier.	Je complète un conte en imaginant la situation initiale.	Le cheval du roi.
Le passé simple de l'indicatif.	Les homophones lexicaux.	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements.	Histoire du pot fêlé.
Le passé simple de l'indicatif. (suite)	L'accord de l'adjectif qualificatif.	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte.	La Belle au Bois dormant...
Consolidation des acquis.	Les homophones grammaticaux : ce/se ; ces/ses ; c'est/s'est.	Je complète un conte en imaginant la situation finale.	La Belle au bois dormant...
RACONTER A TRAVERS LA FABLE Dans le cadre du concours de lecture, mes Camarades et moi interprétons nos fables			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le présent de l'indicatif.	Le participe présent et l'adjectif verbal.	Je rédige avec mes propres mots la fable choisie.	L'Ours et les deux compagnons.
Le futur de l'indicatif.	La formation des adverbes.	J'insère un dialogue dans une fable.	L'Âne et le Chien.
L'impératif présent.	Dictée.	Je complète une fable. Je rédige la morale de cette fable.	Le Loup et le Chien.
RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le subjonctif présent.	L'accord sujet/verbe.	Je rédige la suite d'un récit fantastique.	Ouara.
Le passé composé.	L'accord du participe passé.	Je raconte avec mes propres mots l'histoire d'un personnage de légende.	Un orage au Hoggar.
La conjugaison passive.	Les homonymes : Quel, Quels, Quelle, Quelles, Qu'elle, Qu'elles.	Je raconte l'histoire d'un personnage doté de pouvoirs surnaturels.	Chroniques martiennes.

RACONTER A TRAVERS LE CONTE Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux Camarades d'un autre collège			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
L'imparfait de l'indicatif.	L'imparfait des verbes en : cer, ger, yer, ier.	Je complète un conte en imaginant la situation initiale.	Le cheval du roi.
Le passé simple de l'indicatif.	Les homophones lexicaux.	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements.	Histoire du pot félé.
Le passé simple de l'indicatif. (suite)	L'accord de l'adjectif qualificatif.	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte.	La Belle au Bois dormant...
Consolidation des acquis.	Les homophones grammaticaux : ce/se ; ces/ses ; c'est/s'est.	Je complète un conte en imaginant la situation finale.	La Belle au bois dormant...
RACONTER A TRAVERS LA FABLE Dans le cadre du concours de lecture, mes Camarades et moi interprétons nos fables			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le présent de l'indicatif.	Le participe présent et l'adjectif verbal.	Je rédige avec mes propres mots la fable choisie.	L'Ours et les deux compagnons.
Le futur de l'indicatif.	La formation des adverbes.	J'insère un dialogue dans une fable.	L'Âne et le Chien.
L'impératif présent.	Dictée.	Je complète une fable. Je rédige la morale de cette fable.	Le Loup et le Chien.
RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le subjonctif présent.	L'accord sujet/verbe.	Je rédige la suite d'un récit fantastique.	Ouara.
Le passé composé.	L'accord du participe passé.	Je raconte avec mes propres mots l'histoire d'un personnage de légende.	Un orage au Hoggar.
La conjugaison passive.	Les homonymes : Quel, Quels, Quelle, Quelles, Qu'elle, Qu'elles.	Je raconte l'histoire d'un personnage doté de pouvoirs surnaturels.	Chroniques martiennes.

XIII. Annexe 13 : contenu d'apprentissage du projet 1

Projet 1

Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège.



Séquence 1 Je découvre la situation initiale du conte. Page 8.
Séquence 2 Je découvre la suite des événements du conte. Page 21.
Séquence 3 Je découvre le portrait des personnages du conte. Page 35.
Séquence 4 Je découvre la fin du conte. Page 47.

elbassair.net

Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

EXPRESSION ORALE

J'observe et j'analyse des images



1. Que représentent ces illustrations ?
2. Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ?
3. En connais-tu d'autres ? Cite-les.

J'écoute et j'analyse le début d'un conte

Consignes d'écoute : Lis attentivement les questions ci-dessous avant d'écouter le conte.

1^{ère} écoute

1. Par quelle expression commence ce conte ?
2. Où se passe l'histoire ?
3. Aladin est le personnage central du conte, quels sont les autres personnages en présence ?
4. Où se trouvait Aladin quand le mystérieux étranger vint lui parler ?
5. Comment est présenté cet étranger ?

2^{ème} écoute

1. Qui travaillait dur pour nourrir Aladin ?
2. Dans ce texte, deux questions sont posées à Aladin, lesquelles ?
3. Quelle est la réponse à la première question ?
4. Le mystérieux étranger fait une proposition à Aladin, laquelle ?
5. La trappe qui mène à la caverne est trop étroite, pourtant Aladin réussit à la traverser, pourquoi ?
6. Quel est l'objet remis à Aladin et quel pouvoir magique a-t-il ?

A mon tour de m'exprimer

Le récit que tu viens d'écouter ne t'est pas étranger. Imaginer la suite n'est donc pas difficile. Avec tes camarades racontez la suite des événements en répondant aux questions suivantes : l'homme mystérieux charge Aladin d'une mission difficile, laquelle ? En acceptant, Aladin court-t-il véritablement un danger ?

elbassair.net

8

XIV. Annexe 14 : quelques contes choisis

Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

COMPREHENSION DE L'ECRIT

Je comprends le texte : La boule de cristal

Il était une fois une magicienne dont les trois fils s'aimaient fraternellement ; mais elle n'avait pas confiance en eux et croyait qu'ils voulaient lui ravir son pouvoir.

Elle changea l'aîné en aigle, le deuxième en baleine. Craignant d'être changé lui aussi en bête féroce, le troisième fils prit secrètement la fuite.

Or, il avait entendu dire qu'au château du Soleil d'or il y avait une princesse enchantée qui attendait sa délivrance : mais chacun devait pour cela risquer sa vie. Comme son cœur était sans crainte, il résolut de se rendre au château.

Il avait déjà longtemps erré à l'aventure sans pouvoir le trouver quand il s'engagea dans une grande forêt dont il ne parvint pas à découvrir l'issue. Soudain, il aperçut au loin deux géants qui lui faisaient signe de la main et lui dirent quand il les eut rejoints : « Nous nous querellons à propos de ce chapeau magique. Celui qui le met peut faire le souhait d'être transporté où il veut. »

« Donnez-moi cette coiffe, je vais m'éloigner un peu et quand je vous appellerai, faites une course, celui qui me rejoindra le premier aura le chapeau ». Le jeune homme mit le chapeau sur sa tête et s'en alla ; mais comme il pensait à la princesse, il oublia les géants et continua son chemin. Tout à coup, il dit tout haut : « Comme j'aimerais être au château du soleil d'or ! » Et à peine ces mots sortis de ses lèvres qu'il se retrouva sur une haute montagne, devant la porte du château.

Il entra et traversant toutes les pièces, il trouva enfin la princesse dans la dernière chambre. Mais quelle ne fut sa frayeur en la voyant : elle avait le visage ridé, des yeux troubles et des cheveux rouges.

« Etes-vous la princesse dont tout le monde vante la beauté ? » demanda-t-il.

Elle lui tendit un miroir et lui expliqua que lui seul la montrait telle qu'elle était en réalité. Le jeune homme contempla l'image de la plus belle fille du monde avec de longs cheveux soyeux, la peau dorée et des yeux noirs. Il demanda aussitôt comment il pouvait la délivrer. Elle lui expliqua qu'il devait d'abord tuer le monstre qui se tenait près d'une source au pied de la montagne afin de se procurer la boule de cristal et la présenter au sorcier qui doit la transformer pour briser ses pouvoirs.

D'après le conte de Grimm

Je vérifie ma compréhension du texte

1. Relève un indice qui montre que ce texte est un conte ?
2. Par quelle expression commence-t-il ?
3. Où et quand se passe l'histoire ?
4. Une magicienne et ses trois enfants sont les personnages principaux de ce conte. Quelle phrase montre que les frères s'aimaient ?
5. De quoi la magicienne avait-elle peur ? Et pourquoi voulait-elle jeter un mauvais sort à ses enfants ?
6. En quoi les avait-elle transformés ?
7. Relève la phrase qui montre que son troisième enfant a échappé à ce danger ?
8. Une princesse est retenue prisonnière dans un lieu mystérieux. Lequel ?
9. Pour aller la délivrer, le héros rencontre sur son chemin deux géants qui se querellaient à propos d'un chapeau. Quel pouvoir magique avait-il ?
10. Le héros était surpris à la vue de la princesse, pourquoi ?
11. Quelle question lui a-t-il posé ?

elbassair.net

Sequence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

Le
Conte

LECTURE-PLAISIR Le cheval du roi

Réputé : connu	Autrefois, un Roi, qui vivait dans un village très réputé dans l'élevage des chevaux possédait un bel étalon au pelage blanc qu'il aimait beaucoup et qu'il avait surnommé "Gérèse".
Convoqua : fit appel	Un jour, pour montrer publiquement l'importance de l'amour qu'il avait pour ce cheval, il convoqua tout le village et au cours de la séance, il déclara : - Peuple de Madoungou-Boutchou, écoutez-moi ! Je suis votre Roi et Gérèse est mon Cheval bien aimé. Je veux qu'il soit aimé de tous et malheur à celui qui oserait un jour m'annoncer sa mort.
Etre vénéré : être aimé, admiré	Mais un grand malheur arriva. Le Cheval fut mordu par un serpent et mourut. Qui assumerait la lourde responsabilité d'aller annoncer à sa majesté cette mauvaise nouvelle ? Personne n'osa. Seul Vouzou l'un des sages proches du roi décida d'aller parler lui parler. Il demanda d'abord une audience et fut reçu. Il déclara : - Majesté, vous êtes vénéré et adoré parmi tous les rois car vous êtes le plus puissant et le plus intelligent. Grâce à vous et à votre amour des chevaux, notre village est prospère. Le Roi répliqua : - Vouzou, j'aime beaucoup quand tu me visites car tu me dis toujours des choses intéressantes.
Prospère : riche	- Votre majesté, répondit Vouzou, il y a un détail que j'aimerais souligner. Il s'agit de votre cheval. Ce matin, je l'ai vu dans un état inhabituel. - Et dans quel état ? rétorqua le Roi - Il était couché dans l'herbe, les yeux grandement ouverts, les quatre pattes dégainées vers le ciel. Il était plus gros que d'habitude et en plus son parfum attirait les mouches. Sa majesté réfléchit un instant et dit : - Vouzou, d'après ce que je comprends, Gérèse mon cheval bien aimé est mort.
Châtié : puni.	- Votre majesté, je n'ai jamais dit que Gérèse était mort, c'est vous-même qui avez fait ce diagnostic. Le Roi donna raison à Vouzou et au lieu d'être châtié, il fut promu au poste de vice-Roi. A compter de ce jour, tout le village retint la leçon selon laquelle qui ne risque rien n'a rien.

Conte africain

Voyage autour du texte

1. Par quelle formule commence le conte ? Comment appelle-t-on cette première partie ?
2. Quel est l'élément qui nous indique l'origine du conte ?
3. Pourquoi le village de Madoungou-Boutchou est-il célèbre ?
4. Tout le village est rassemblé pour écouter le message du Roi, que dit-il à ses habitants ?
5. Gérèse est mort, qui décide d'aller voir le Roi pour le lui annoncer ? Justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.
6. Quelle est donc la réaction du Roi et pourquoi décide-t-il de récompenser Vouzou ?



Séquence 2 : Je découvre la suite des événements

EXPRESSION ORALE

J'écoute la suite du conte « Aladin et la lampe merveilleuse »

Peux-tu résumer en quelques mots le premier extrait du conte « Aladin et la lampe merveilleuse » ?

Consignes d'écoute : Lis les questions attentivement avant d'écouter le texte.

1^{ère} écoute

1. En rentrant dans la caverne Aladin était stupéfait, pourquoi ?
2. En réalité qu'est-il venu chercher au juste ?
3. Aladin semble encore intrigué, pourquoi ?

2^{ème} écoute

1. Depuis la caverne, Aladin reçoit un ordre, lequel ?
2. Pourquoi l'étranger était-il en colère ?
3. Que fait-il pour se venger ?
4. Aladin avait-il peur ? Pourquoi ?
5. Un fait mystérieux s'est produit, lequel ?
6. Quels sont les vœux d'Aladin ?



A mon tour de m'exprimer

1. Tu viens d'écouter la suite des événements, ressemble-t-elle à celle que tu as imaginée ?
2. Maintenant, il s'agit pour toi de résumer l'histoire écoutée en reprenant avec tes propres mots le dialogue entre l'étranger et Aladin.
3. Pris de colère l'étranger a donc puni Aladin. Notre héros, aura-t-il la vie sauve ?

Le sais-tu ?



Dans un conte, l'élément perturbateur apporte un changement à la situation initiale. Il entraîne une suite d'événements appelés péripéties.

Séquence 2 : Je découvre la suite des événements

COMPREHENSION DE L'ECRIT

Je comprends le texte : Conte de l'eau volée

Autrefois, il y avait une île si grande que ses habitants ignoraient jusqu'à l'existence de la mer. Au milieu du village, il y avait un puits, qui donnait une eau claire et abondante. Les villageois arrosaient leurs jardins, récoltaient des fruits, des légumes. La vie s'écoulait, heureuse. Un jour, l'eau du puits vint à disparaître. Toute la vie du village en fut bouleversée.

Alors les villageois décidèrent d'aller chercher de l'eau. Ils se mirent en marche vers une grande plaine bordée par une montagne circulaire. Pour la première fois, les villageois gravirent cette montagne dont les pentes étaient couvertes d'une forêt très dense.

Mais arrivés au sommet, ils découvrirent qu'une seconde puis une troisième montagne circulaire se dressaient à l'horizon. Ils descendirent dans la vallée mais ne trouvèrent malheureusement pas la moindre source. Alors découragés, ils décidèrent de faire demi-tour par crainte de se perdre. Tous repartirent sauf une des villageoises qui décida de continuer ses recherches même seule. Elle gravit alors la troisième montagne, plus haute encore. Arrivée au sommet, elle découvrit une immense étendue d'eau. C'était incroyable ! Elle n'en crut pas ses yeux. Aussi vite qu'elle put, elle descendit vers elle. Elle remplit ses deux jarres et prit le chemin du retour. Elle se retourna pour voir encore une fois cette grande étendue d'eau.

Une nouvelle surprise l'attendait ! L'eau avait reculé ! Elle n'était plus là où elle avait rempli ses jarres. Quelques moments lui ont suffi pour comprendre qu'elle en était la cause. Honteuse, elle décida de remettre l'eau où elle l'avait prise. Elle repartit vers son village les jarres vides. Arrivée sur les lieux, elle fut accueillie joyeusement par les villageois qui lui expliquèrent que le puits comme par enchantement débordait d'eau. Heureuse, elle songeait : « merci grande eau de m'avoir pardonnée et d'avoir arrosé à nouveau mon village. »

D'après un conte hawaïen

Je vérifie ma compréhension du texte

1. Quelle expression dans le texte renvoie à la formule d'ouverture ?
2. La mer était-elle connue des habitants du village ? Justifie ta réponse en relevant la phrase du texte.
3. Quelle est l'expression qui montre que les villageois menaient une vie heureuse ?
4. Qu'est ce qui a bouleversé ce bonheur ?
5. Dans le texte, il y a un changement de situation, par quel mot est-il introduit ?
6. Les villageois renoncèrent à aller chercher de l'eau, pourquoi ?
7. Arrivée au sommet de la montagne, que découvre l'une des villageoises ?
8. Quelle erreur a été commise par cette femme ? Que va-t-elle faire pour la réparer ?
9. Quels sont les temps employés dans ce texte ?
10. De retour chez elle, comment est accueillie la villageoise ?
11. Le village est de nouveau heureux, quelle phrase le montre ?
12. Quelle est la morale de ce conte ?

Séquence 2 : Je découvre la suite des événements

CONJUGAISON

Le passé simple de l'indicatif

J'observe

Le roi **trouva** les parents du nouveau-né, et leur **proposa** d'un air tout amical : « Vous êtes de pauvres gens, donnez-moi votre enfant, j'en prendrai bien soin. » Ils **refusèrent** d'abord ; mais l'étranger leur **donna** de l'or. Ils **réfléchirent** et se dirent :

« Puisque l'enfant est né coiffé, ce qui arrive est pour son bien. » Ils **finirent** par accepter de donner leur fils.

Le roi le mit dans une boîte, et **chevaucha** avec ce fardeau jusqu'au bord d'une rivière profonde où il le **jeta**...

Les trois cheveux d'or du diable, conte de Grimm

J'analyse

1. Les verbes écrits en couleurs expriment-ils des actions : présentes, passées ou futures ?
2. Donne l'infinitif des verbes écrits en bleu.
A quel groupe appartiennent-ils ?
3. A quelles personnes sont-ils conjugués ?
Donne leurs terminaisons.
4. Donne l'infinitif des verbes en rouge.
A quel groupe appartiennent-ils ?
« Ils réfléchirent et finirent par donner leur fils ». Remplace le sujet « ils » par « il ». Quel changement subit le verbe ?

Je retiens

Le passé simple est un temps du récit qui s'emploie surtout à l'écrit.

Au passé simple, tous les verbes du 1^{er} groupe et le verbe « aller 3^e groupe » ont les mêmes terminaisons,

Ex : verbe trouver.

Je trouvai – tu trouvas – il trouva – nous trouvâmes – vous trouvâtes – ils trouvèrent.

Les verbes dont l'infinitif se termine par « -cer » prennent une cédille sous la lettre « c », devant la voyelle « a ».

avancer → j'avancai – nous avançâmes

Les verbes dont l'infinitif se termine par « -ger » prennent un « e » après le « g » et devant la voyelle « a » :

nager → je nageai – nous nageâmes

Tous les verbes du 2^e groupe ont les mêmes terminaisons au passé simple.

Je finis – tu finis – il finit – nous finîmes – vous finîtes – ils finirent.

Je m'entraîne

1. Dans les phrases suivantes, quels sont les verbes qui sont conjugués au passé simple ?

- Le prince ramassa la pantoufle.
- Elle portait une couronne sur la tête.
- Vous réfléchîtes à la façon de vous débarrasser de l'ogre.
- A ce moment là, une grenouille bondit hors de l'eau.
- La reine fut très heureuse d'apprendre la nouvelle.
- La fée réussit à exaucer le vœu de Cendrillon.

2. Ecris les verbes entre parenthèses au passé simple.

Afin de fêter mon anniversaire, je (dresser) la liste de tous les invités. Le jour venu, nous (organiser) un bal masqué, mes amis (se déguiser). Egal à lui-même, Anis (porter) un costume de bouffon alors que Camélia nous (surprendre) avec une belle robe de princesse.

Séquence 2 : Je découvre la suite des événements

LECTURE PLAISIR

Le pot fêlé

Une perche : un long bâton.

Une ration : une part.

Fier de ses accomplissements : Fier de son travail.

Percevait : ressentait.

Une fêlure : fissure, lézarde.

Agrémenter : décorer.

Une vieille dame chinoise possédait deux grands pots, chacun suspendu au bout d'une perche qu'elle transportait, appuyée derrière son cou.

Un des pots était fêlé, alors que l'autre pot était en parfait état et rapportait toujours sa pleine ration d'eau. À la fin de la longue marche, du ruisseau vers la maison, le pot fêlé lui n'était plus qu'à moitié rempli d'eau.

Tout ceci se déroula quotidiennement pendant deux années complètes, alors que la vieille dame ne rapportait chez elle qu'un pot et demi d'eau. Bien sûr, le pot intact était très fier de ses accomplissements. Mais le pauvre pot fêlé lui, avait honte de ses propres imperfections, et se sentait triste, car il ne pouvait faire que la moitié du travail pour lequel il avait été créé.

Après deux années de ce qu'il percevait comme un échec, il s'adressa un jour à la vieille dame, alors qu'ils étaient près du ruisseau : « J'ai honte de moi-même, parce que la fêlure sur mon côté laisse l'eau s'échapper tout le long du chemin lors du retour vers la maison. »

La vieille dame sourit : « As-tu remarqué qu'il y a des fleurs sur ton côté du chemin, et qu'il n'y en a pas de l'autre côté ? J'ai toujours su à propos de ta fêlure, donc j'ai semé des graines de fleurs de ton côté du chemin, et chaque jour, lors du retour à la maison, tu les arrosais. Pendant deux ans, j'ai pu ainsi cueillir de superbes fleurs pour décorer la table. Sans toi, étant simplement tel que tu es, il n'aurait pu y avoir cette beauté pour agrémenter la nature et la maison. »

Conte chinois

Voyage autour du texte

1. Cite la source de ce texte ?
2. Où se passe l'histoire ?
3. Pendant combien de temps, la vieille dame ne rapportait chez elle qu'un pot et demi d'eau ?
4. L'un des pots était toujours fier, pourquoi ?
5. Relève une phrase qui montre le sentiment inverse pour le second pot.
6. Qu'est ce que la vieille dame a fait pour le consoler ?
7. Relève la phrase qui montre que le second pot, bien que brisé a lui aussi contribué à l'embellissement de la nature.
8. A ton avis quelle est la morale de ce conte ?



Séquence 3 : Je découvre le portrait des personnages du conte

EXPRESSION ORALE

Je découvre le portrait des personnages

Dans les deux premières séquences tu as appris à raconter le début d'une histoire et la suite des événements. Maintenant, il s'agit pour toi de décrire ce que tu vois. Des questions t'aideront à mieux réaliser cette tâche.

J'observe et j'analyse les illustrations



Activité une :

- En te basant sur ces deux illustrations, dis où se passe la scène ?
- Que font les personnages sur la première image ?
- Observe la deuxième image. Qui vient perturber la tranquillité des deux jeunes femmes ?
- A l'arrière-plan de la seconde image, nous apercevons l'arrivée au galop d'un cavalier. Qui peut-il être et quelle serait son intention ?

Activité deux :

A - Observe le portrait de la sorcière. Comment te semble-t-elle ? Justifie ta réponse en décrivant ses traits physiques.

Tu peux commencer ainsi :

- La sorcière a des yeux ...
- un nez ...
- des oreilles ...
- un front ...
- un teint ...
- un regard ...
- des mains ...
- Elle porte une cape ...



Séquence 3 : Je découvre le portrait des personnages du conte

ATELIER D'ECRITURE

Je décris les personnages de mon conte

Je m'entraîne

1. Lis le texte ci – dessous puis complète le tableau

Cosette était laide, maigre et blême. Ses grands yeux enfoncés étaient presque éteints à force d'avoir pleuré. Les coins de sa bouche avaient cette courbe de l'angoisse habituelle. Ses mains étaient pleines d'engelures. Le feu qui l'éclairait rendait sa maigreur affreusement visible. Ses jambes nues étaient rouges et grêles. Toute la personne de cette enfant, son allure timide, son attitude effacée, le timbre de sa voix presque inaudible exprimaient et traduisaient une seule idée : la crainte. *D'après Victor Hugo, Les Misérables*

Traits	Cosette
le teint	
le visage	
le regard	
La bouche	
les mains	
Les jambes	
le corps	
L'allure	
La voix	
L'attitude	

1. Réécris le portrait ci-dessous en remplaçant les adjectifs soulignés par des adjectifs de sens contraire.

Aïcha est grande, elle a le teint blanc, de grands yeux. Elle est mince avec des cheveux longs et blonds. Elle a une démarche légère. Sa voix est agréable. Elle est gentille avec tout le monde.

Je rédige

Lis le début du conte de Perrault « Les fées » puis rédige le portrait physique et moral des personnages en présence.

Il était une fois une veuve qui avait deux filles. L'aînée lui ressemblait si fort, et d'humeur et de visage, que celui qui la voyait, voyait la mère. Elles étaient toutes les deux si désagréables et si orgueilleuses, qu'on ne pouvait vivre avec elles. La cadette, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir.

Séquence 3 : Je découvre le portrait des personnages du conte

COMPREHENSION DE L'ÉCRIT

Je comprends le texte « La vache des orphelins »

L'on raconte qu'aux temps anciens était une mère qui sur son lit de mort fit promettre à son mari de ne jamais vendre la vache nourricière de Aïcha et Ahmed, ses deux enfants.

Pour élever ses enfants, le père se remaria. Dès qu'elle mit au monde son premier enfant, une petite fille nommée Djohar, la marâtre, une femme au teint pâle, chétive avec un visage long aux joues flasques et pendantes, un nez relevé qui trônait au milieu d'une figure, **tel un piquet**, des yeux sombres, un air désagréable et antipathique la rendant encore plus méchante se mit à détester Aïcha et Ahmed. Elle ne comprenait pas pourquoi sa fille, entourée de tous les soins, ne parvenait pas à grandir, alors que les orphelins livrés à eux-mêmes resplendissaient de santé. Rongée par la jalousie, elle chargea sa fille d'épier ses demi-frères et c'est ainsi qu'elle découvrit le secret de la vache nourricière. La méchante femme fit alors égorger la pauvre bête. Éprouvés par la disparition de leur vache, frère et sœur se rendirent sur la tombe de leur mère pour pleurer leur sort. Les pleurs de ces enfants firent pousser sur la tombe de leur mère deux rosiers : l'un sécrétant du beurre l'autre du miel. C'était de la bonne nourriture pour les orphelins qui embellissaient de jour en jour. Djohar, sur les conseils de sa mère, voulut se nourrir comme ses demi-frères. Mais en guise de miel, elle ne recueillit que fiel et sang. Furieuses, la mère et la fille incendièrent la tombe de la défunte. Les deux gamins attristés partirent de la maison familiale. Quelques années plus tard, Aïcha devint une jeune fille gracieuse, respirant la fraîcheur. Son visage au teint éclatant, la rendait rayonnante. Ses joues rebondies mettaient en valeur son petit nez retroussé. Quand elle souriait, ses lèvres fines laissaient apparaître des dents d'une blancheur étincelante. La jeune fille était appréciée de tous pour sa gentillesse et sa loyauté. La nouvelle de l'existence d'une telle beauté ne tarda pas à arriver jusqu'aux oreilles du sultan qui lança ses serviteurs à sa recherche. La rencontre de Aïcha avec le Sultan était très émouvante, elle lui fit part de toute son histoire douloureuse. Émerveillé par sa beauté, le roi décida d'en faire son épouse.

D'après Marguerite Taous Amrouche « Le grain Magique »

Je vérifie ma compréhension du texte

- De quelle œuvre est extrait ce conte ? Qui en est l'auteur ?
- Quelle expression introduit ce conte ?
- Sur son lit de mort la mère de Aïcha et de Ahmed fit part d'un souhait à son époux. Lequel ?
- Les orphelins étaient-ils traités avec égard ou méchanceté ?
- De quoi la marâtre a-t-elle chargé sa fille ?
- Pourquoi les deux orphelins sont-ils partis du domicile familial ?
- Complète le tableau suivant à partir d'éléments pris dans le conte.

Traits physiques/moraux	Aïcha	La marâtre
Le teint		
Le visage		
Les joues		
Le nez		
Les dents		
Les yeux		
Trait de caractère		

Quelle remarque peux-tu faire par rapport aux deux portraits ?

Séquence 4 : Je découvre la fin du conte

EXPRESSION ORALE

J'observe et j'analyse les illustrations



Te rappelles-tu que, dans la séquence précédente, la sorcière a tenté d'ensorceler la jeune princesse qui se trouvait à l'extérieur du château.

1. Qui est intervenu pour la sauver du pouvoir maléfique de la méchante sorcière ?
2. Après avoir observé les deux images ci-dessus, dis quel événement s'apprête-t-on à fêter ?
3. D'après toi, la sorcière est venue pour tenter d'empêcher la célébration de cet événement ou pour y participer ?
4. A-t-elle réussi à s'approcher de la jeune princesse ? Pourquoi ?
5. Si le début d'un conte correspond à la situation initiale, à quoi correspond la fin d'un conte ?

A mon tour de m'exprimer

A partir de vos réponses, racontez l'histoire « La princesse et la sorcière ».

J'écoute la fin du conte « Aladin et la lampe merveilleuse »

Consignes d'écoute

Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte.

1^{ère} et dernière écoute

1. Dans les séquences 1 et 2 tu as écouté quelques passages du conte *Aladin et la lampe merveilleuse*. Aladin raconte à sa mère l'étrange histoire. L'a-t-elle cru ?
2. Au moment de nettoyer la lampe, la mère d'Aladin assiste également à une scène inhabituelle, laquelle ?
3. Aladin et sa mère devinrent les gens les plus riches et les plus généreux de la région. Qui a exaucé leurs vœux ?

A mon tour de m'exprimer

Maintenant que tu as écouté tout le conte, avec tes camarades, résumez l'histoire en tenant compte des étapes les plus importantes. Tâchez de décrire le bonheur d'Aladin et de sa maman après que leur vœu fut exaucé.

XV. Annexe 15 : contenu d'apprentissage du projet 2

Projet 2

Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables



Séquence 1 Je découvre la vie des animaux à travers la fable. Page 60.
Séquence 2 J'insère un dialogue dans ma fable. Page 73.
Séquence 3 Je rédige la morale de ma fable. Page 85.

elbassair.net

Fable

Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable

EXPRESSION ORALE

J'observe et j'analyse les illustrations



- Nomme les animaux représentés sur chaque image ?
- Ces illustrations racontent des histoires d'animaux, à ton avis de quoi peut-il s'agir ?
- En te basant sur ce que tu sais déjà raconte brièvement deux histoires de ton choix ?

La Colombe et la Fourmi

Consignes d'écoute
Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte :

1^{ère} écoute

1. Où se passe la scène ?
2. Cette histoire met en scène une Colombe, une Fourmi et un oiseleur, dis avec précision ce qui arrive à la Fourmi.
3. Qui lui vient en aide ?

2^{ème} écoute

1. L'oiseleur ne reste pas indifférent à la vue de la Colombe, qu'est-ce qu'il avait l'intention de faire ?
2. Qui l'en a empêché ?
3. A-t-il réussi enfin à réaliser son souhait ?
4. Quelle est la morale de cette histoire ?

elbassair.net **60**

Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable

A mon tour de m'exprimer

Dans le projet I, tu as appris à raconter à travers le conte. Maintenant, il s'agit pour toi de raconter à travers la fable. Pour cette première étape, tes camarades et toi allez tout simplement reprendre l'histoire « **La Colombe et la Fourmi** » et la raconter avec des mots simples. Comme pour le projet I, votre histoire doit être attrayante.

Le sais-tu ?

La fable raconte des aventures mettant en scène des animaux, des hommes, des éléments de la nature. Les personnages représentent des comportements humains, sociaux. Par exemple : le Lion incarne le pouvoir, le Renard, la ruse, l'Agneau, l'innocence, la Fourmi, la persévérance, l'Âne, la naïveté...



XVI. Annexe 16 : quelques fables choisies

Fable

Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable

COMPREHENSION DE L'ÉCRIT
Je comprends le texte : Le Lion et le Renard

Un beau matin, le Renard se trouva soudain nez à nez avec le Lion.
Il pesta contre le sort qui lui imposait une telle rencontre et il pensa prendre rapidement la fuite. Mais le Lion l'aurait vite rattrapé. Aussi décida-t-il de l'affronter.

- Lion, que fais-tu ici ? dit le Renard avec hardiesse. Prends garde à toi, car tu te trouves sur mon territoire.

Le Lion fut extrêmement surpris. Jamais aucun animal n'avait osé lui parler de la sorte.

- Aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ? interrogea le Lion.

- Prends garde ! te dis-je.

- Et pourquoi ? demanda le Lion.

- Tout simplement parce que je pourrais bien t'égorger et te dévorer, déclara le Renard avec assurance.

- Toi ! Mais tu plaisantes ! s'exclama le Lion stupéfait.

- Pas du tout ! Je suis beaucoup plus fort que toi, dit le Renard. Qui crois-tu effrayer ? Les lapins ou les poulets. Moi je fais peur à tout le monde, même aux hommes.

- Comment pourrais-je te croire ? Rugit le Lion.

- Eh bien ! C'est très simple, reprit le Renard, je vais te le prouver. Suis-moi donc !

Le Renard partit en courant à travers la campagne et rejoignit une route qui menait à un village. Le Lion le suivait. Tous deux longèrent cette route fréquentée par des paysans qui rentraient chez eux à pied. Lorsqu'ils aperçurent le Lion, ces derniers prirent rapidement la fuite.

Alors le Renard s'arrêta et fit face au Lion.

- Tu as vu ! lui dit-il. Les paysans se sont enfuis dès qu'ils m'ont vu.

- En es-tu sûr ? interrogea le Lion.

- Mais oui ! s'exclama le Renard. Je courais devant toi et ils se sont sauvés dès qu'ils m'ont aperçu. Ils n'ont pas même prêté attention à toi, car je représentais pour eux un danger beaucoup plus grand.

Le Lion finit par en convenir : le Renard courait effectivement devant lui et les paysans avaient bien pris la fuite. Il s'imagina que le Renard pouvait peut-être se montrer plus redoutable qu'il ne l'avait pensé. Et ne voulant prendre aucun risque, il décida de regagner rapidement sa tanière.

C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs aiguisés et que la ruse peut aisément les remplacer.

D'après Jean Muzi et Gérard Franquin. 19 fables du roi lion.

Je vérifie ma compréhension du texte

1. De quelle œuvre est tiré ce texte ? Qui en est l'auteur ?
2. Cette fable raconte l'histoire du Lion et du Renard. A quel moment se rencontrent-ils ?
3. A la vue du Lion, le Renard prend peur, quelle phrase le montre ?
4. Comment le Lion réagit-il aux déclarations du Renard ?
5. Quels animaux sont cités dans le texte ? Ont-ils tous peur du Lion ?
6. Le Lion semble surpris par les paroles du Renard, le croit-il ? Si oui, justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.
7. Qui a pris la fuite à la vue du Lion ?

elbassair.net 62

Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable

ATELIER D'ÉCRITURE

Je rédige avec mes propres mots une fable choisie

J'observe



Je m'entraîne

Dans cette activité, il t'est demandé de :

- remettre dans l'ordre les vignettes de cette fable,
 - lui donner un titre,
 - associer chaque vignette aux phrases correspondantes.
- La tortue, malgré sa lenteur, propose courageusement de se mesurer au lièvre.
 - La tortue s'élance sur la route.
 - Le lièvre, assuré d'arriver largement en tête, prend tout son temps, joue et chante chemin faisant.
 - La tortue persévérante atteint la ligne d'arrivée épuisée, mais heureuse d'avoir gagné la course.
 - Surpris par sa défaite, le lièvre comprend trop tard qu'il ne faut jamais sous-estimer son adversaire.

Je lis la fable : Le Rat des villes et le Rat des champs

Autrefois le Rat des villes
Invita le Rat des champs,
D'une façon fort civile,
A des **reliefs d'ortolans**.
Sur un tapis de Turquie
Le couvert se trouva mis :
Je laisse à penser la vie
Que firent ces deux amis.
Le régal fut fort honnête,
Bien ne manquait au festin ;
Mais quelqu'un troubla la fête,
Pendant qu'ils étaient en train.

A la porte de la Salle
Ils entendirent du bruit ;
Le Rat des villes **détale**,
Son camarade le suit.
Le bruit cesse, on se retire :
Rats en campagne aussitôt ;
Et le citadin de dire :
Achevons tout notre **rôt**.
- C'est assez, dit le **Rustique** ;
Demain vous viendrez chez
moi ;

Ce n'est pas que je me pique
De tous vos festins de Roi.
Mais rien ne vient
m'interrompre ;
Je mange tout à loisir.
Adieu donc ; **fi** du plaisir
Que la crainte peut
corrompre. »

La Fontaine

Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable

LECTURE-PLAISIR

L'Ours et les deux compagnons

Péril : danger.

Deux voyageurs faisant chemin ensemble, aperçurent un Ours qui venait droit à eux. Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans **le péril**, quoi qu'ils eussent été toujours liés jusqu'alors d'une amitié fort étroite. L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point aux cadavres, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla.

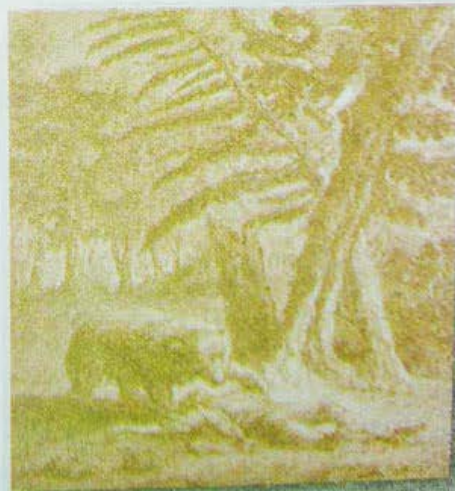
Fortune : chance.

Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, chemin faisant, ce que l'Ours lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le Marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise **fortune**. »

D'après Esopé

Voyage autour du texte

1. Qui est l'auteur de cette fable ?
2. Un Ours et deux Compagnons sont les personnages de cette fable. A la vue de l'Ours, que fait l'un des Compagnons ?
3. Quelle phrase montre que les deux Compagnons étaient vraiment liés ?
4. Pourquoi le second Compagnon est resté immobile ?
5. De quoi s'était-il souvenu ?
6. Pourquoi l'Ours a-t-il laissé la vie sauve au voyageur ?
7. Quelle est la morale de cette fable ?



Séquence 2 J'insère un dialogue dans ma fable

3. Dans chaque phrase proposée le verbe « dire » renvoie à l'un des verbes ci-dessous. A toi de retrouver son équivalent : Menacer - proposer - hurler - chuchoter - protester - admettre

A - « Non, ce n'est pas moi ! » dit-il.

B - Elle dit : « Hélas ! personne ne me comprend jamais. »

C - Elle dit : « Je ne peux parler plus fort, des oreilles ennemies sont partout. »

D - Il dit « on pourrait peut-être chercher une autre solution ».

E - « Oui, vous avez raison », dit-elle.

F - « Déguerpissez immédiatement ou j'appelle la police », dit le gardien.

Tableau des verbes introducteurs de paroles

Poser une question	Donner une réponse	Poursuivre le dialogue	Finir le dialogue	Intensité de la voix		sentiment	Injonction	Élocution (façon de parler)
				Fort	Bas			
Interroger. Demander. Questionner.	Répondre. Répliquer. Affirmer. Déclarer. Avouer. Nier.	Reprendre. Continuer. Poursuivre. Ajouter.	Terminer. Conclure.	Hurler. Crier. S'exclamer.	Murmurer. Chuchoter. Confier.	Implorer. Se lamenter. Se plaindre.	Ordonner. Menacer. Exiger.	Balbutier. Marmotiner. Bafouiller. Bégayer.

2. Vocabulaire de la Fable

Je m'entraîne

1. Chaque nom désigne un trait de caractère. Complète les définitions suivantes par le nom qui convient.

L'avarice - l'hypocrisie - la modestie - l'intérêt - l'insolence - la vanité - l'ingratitude - la sincérité - la compassion - l'indulgence - l'humilité.

- qui ne fait pas preuve de prétention.
- forme d'égoïsme, attachement à ce qui présente un avantage pour soi au détriment des autres.
- qui fait preuve d'un manque de respect.
- qui exprime franchement ses pensées ou ses sentiments.
- comportement caractérisé par la douceur et la courtoisie dans les rapports humains.

- qui a la capacité de comprendre les autres et de pardonner leurs erreurs.
- qui ne montre pas de reconnaissance.
- qui fait preuve d'un attachement excessif aux biens matériels, à l'argent.
- disposition qui consiste à ne pas mettre ses qualités en valeur.
- qui dissimule ses opinions ou ses sentiments par intérêt.
- qui éprouve ou manifeste de la pitié.

2. Choisis 3 noms de la liste (exercice n°1), puis utilise-les dans des phrases personnelles.

Séquence 3 : Je découvre les différentes morales des fables choisies

MON PROJET

Dernière étape : Présenter ma fable.

Après avoir raconté à votre manière des fables lues, après avoir inséré des dialogues et rédigé différentes morales. Il s'agit à présent d'interpréter, face à vos camarades, les meilleurs recits.

FIN DU SECOND PROJET

Esopé



Jean de La Fontaine



XVII. Annexe 17 : contenu d'apprentissage du projet 3



légende
légende

Séquence 1 : Animaux et légendes

EXPRESSION ORALE

Une pluie d'alligators

Consignes d'écoute
Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte :

1^{ère} écoute

1. Un phénomène important est rapporté par le *New York Times*. Lequel ?
2. Qui a signalé ce phénomène ?
3. Où se trouvait précisément ce témoin ?
4. Qu'a-t-il vu de si étrange ?

2^{ème} écoute

1. Deux dates sont citées dans cette deuxième partie. Elles évoquent un même évènement. Lequel ?
2. Qui est Robert Davis ?
3. Où se trouve-t-il ?
4. Qu'a-t-il découvert ?
5. Quelle information apprend-on encore en fin de cette partie ? Donne des détails.



Crocodile



Alligator

Le sais-tu ?



- La légende est un récit populaire de tradition orale.
- La légende allie le réel et le merveilleux : le contexte place l'histoire dans la réalité tandis qu'un personnage imaginaire ou un événement extraordinaire en fait un récit fantastique.
- A la différence du conte (histoire inventée), la légende s'appuie sur des faits historiques connus ou peu connus.

Elle a généralement pour origine un personnage, un objet ou un événement ancien dont l'histoire a été déformée au fil du temps.

elbassair.net

98

Séquence 2 : Personnages de légendes

légende

EXPRESSION ORALE

La légende de Sethos

Consignes d'écoute

Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte :

1^{ère} écoute

1. Où se passe cette histoire ?
2. Que faisait Sethos de ses journées ?
3. Comment le père de Sethos gagnait-il sa vie ?
4. Qu'est-ce qui prouve qu'il aimait son fils ?
5. Pourquoi Aken doit-il partir ?

2^{ème} écoute

1. Que fait le Roi Mykérinos ?
2. Quel malheur touche le père de Sethos ?
3. Que risquait-il ? Pourquoi ?
4. Qui sauva la famille de Sethos ?

A mon tour de m'exprimer

1. Sais-tu où se trouvent les pyramides ?
2. Pourquoi ont-elles été construites ?
3. Dans notre pays, quels sont les lieux où l'on peut trouver des vestiges du passé ?
4. As-tu déjà visité un de ces lieux historiques ? Peux-tu en parler ?



La pyramide de Mykérinos

Le sais-tu ?

- La légende est donc un récit fictif généralement d'origine orale.
- Les légendes sont des histoires merveilleuses qui prennent leurs sources dans le passé plus ou moins lointain des hommes et des peuples de tous les pays du monde. On parle de légendes africaines, chinoises, arabes, européennes,...

XVIII. Annexe 18 : quelques légendes choisies

légende

Séquence 2 : Personnages de légendes

COMPREHENSION DE L'ECRIT

Je comprends le texte : « Taourirt » la protégée

Une Légende, reste une légende, ceux d'El-Goléa y croient toujours.

En ces temps reculés, « Taourirt » (colline en tamazight) était gouvernée par une reine, la Sultane d'El-Goléa. D'après la légende, la reine était belle, intelligente et vaillante. Elle vivait, selon son souhait, seule, au sommet du « K'sar », protégée d'une impressionnante enceinte.

Un jour, son voisin le Sultan du Maghreb s'intéressa à elle car des caravaniers qui avaient eu le privilège d'approcher la Sultane, lui en avaient fait un portrait flatteur.

Le Sultan séduit, dépêcha auprès de la reine ses meilleurs ambassadeurs, porteurs de riches présents. Mais contre toute attente, ceux-ci furent éconduits. Le Sultan humilié leva une armée et assiégea le « K'sar ».

Les villageois et leur reine, confiants dans la solidité des murailles et l'abondance des victuailles, pensaient que le Sultan malheureux se laisserait rapidement. Mais tel ne fut pas le cas, le Sultan, homme tenace comme tous les Berbères, s'installa durablement à proximité de la muraille, et de ce jour, laissa le temps faire son œuvre.

Au bout de plusieurs mois, le doute s'installa dans l'esprit des assiégés. En effet, les provisions commençaient à manquer. C'est alors, qu'en souveraine avisée, la Sultane de « Taourirt » eut recours à un stratagème.

Le lendemain matin, le Sultan belliqueux et ses hommes virent apparaître sur la plus haute muraille des linges éclatants de blancheur que l'on mettait à sécher. En même temps, les villageois jetèrent par dessus les remparts, d'appétissantes galettes, pendant que la porte extérieure, un instant entr'ouverte, livrait passage à une grosse chèvre poussée par une vieille femme.

Le Sultan comprit le langage de ces symboles :

« Vois ! Nous avons de l'eau en abondance puisque nous l'utilisons pour laver notre linge. Crois-tu que nous oserions gaspiller notre blé si nous en étions à court ? Quant à la viande, elle ne nous fait pas défaut puisque nous t'offrons une de nos plus belles chèvres. »

Le Sultan, homme courageux mais intelligent, comprit alors qu'il ne réussirait jamais à réduire « Taourirt » par la famine. Il leva le camp et rentra dans son pays.

La reine avait sauvé son « K'sar ».

Légende populaire algérienne

Je vérifie ma compréhension du texte

1. Cite la source de ce texte.
2. Quelle est la principale caractéristique du K'sar ?
3. Qui gouvernait le peuple du K'sar de Taourirt ?
4. Quelles étaient les qualités de cette personne ?
5. Grâce à qui le Sultan du Maghreb a-t-il entendu parler de la personne qui gouvernait le peuple de Taourirt ?
6. Quelle est la phrase qui nous indique que le Sultan veut faire connaissance avec la reine ?
7. Pourquoi le Sultan a-t-il assiégé le K'sar et sa population ?
8. Grâce à quoi la population du K'sar s'est débarrassée du Sultan et de son armée ?
9. Peux-tu citer les moments essentiels de cette histoire ?

elbassair.net 112

Séquence 2 : Personnages de légendes

LECTURE-PLAISIR

Un orage au Hoggar

Piula : poussa de petits cris plaintifs.

Hébété : stupéfaite, troublée.

S'éclipser : Disparaître.

Déluge : fortes pluies.

Il était six heures du matin. Le soleil était né. Mais on le cherchait en vain au ciel étonnamment lisse. Et pas un souffle d'air, pas un souffle.

Soudain, un de nos chameaux **piula**. Une énorme antilope venait de surgir et s'en était allée donner de la tête, affolée, contre la muraille rocheuse. Elle restait là, **hébétée**, à quelques pas de nous, grelottant sur ses minces jambes. Bou-Djema nous avait rejoints.

Les yeux de Morhange me fixèrent, puis se reportèrent vers l'horizon, sur le point noir maintenant doublé.

« Un orage, n'est-ce pas ? »

- Oui, un orage.

- Et vous voyez là un motif de vous inquiéter ? »

Je ne lui répondis pas tout de suite. J'étais en train d'échanger quelques brèves paroles avec Bou-Djema, occupé lui-même à maîtriser les chameaux qui devenaient nerveux.

Morhange réitéra sa question. Je haussai les épaules.

De l'inquiétude ? Je n'en sais rien. Je n'ai jamais vu d'orage au Hoggar. Mais je me méfie. Et tout me porte à croire que celui qui se prépare va être d'importance.

Brusquement, le vent s'éleva, un vent formidable, et presque en même temps le jour sembla **s'éclipser** du ravin.

Un gradin, un escalier dans la roche, criai-je dans le vent à mes compagnons. Si nous n'en atteignons pas un avant une minute, c'est fini.

Un éclair aveuglant déchira l'obscurité. Un coup de tonnerre, répercuté à l'infini par la muraille rocheuse, retentit, et, aussitôt, d'énormes gouttes tièdes se mirent à tomber puis ce fut le **déluge**.

Au bout de quelques instants d'efforts surhumains, nous nous trouvâmes enfin hors de danger. Le hasard avait bien fait les choses : une petite grotte s'ouvrait derrière nous. Bou-Djema réussit à y abriter les chameaux. De son seuil, nous eûmes le loisir de contempler en silence le prodigieux spectacle qui s'offrait à notre regard. Un cauchemar.

Enfin, un rayon de soleil brilla. Alors, seulement, nous nous regardâmes.

D'après Pierre Benoit, « L'Atlantide ».

Voyage autour du texte

1. Qui est l'auteur de ce texte ? De quelle œuvre est-il extrait ?
2. Quels est l'évènement raconté ?
3. Quel mot introduit un changement de situation ?
4. Trois hommes sont face à un grand danger, lequel ?



Séquence 2 : Personnages de légendes

ATELIER D'ECRITURE

Je rédige un paragraphe dans lequel je raconte la légende de Sidi Fredj

J'analyse

Sidi-Fredj serait un célèbre théologien natif de Grenade qui faisait partie d'un groupe d'exilés andalous expulsés d'Espagne. Ceux-ci arrivèrent à Alger au début du XVI^e siècle. Sidi-Fredj s'établit sur une presqu'île se situant à l'ouest d'Alger, pour y vivre dans la prière, l'isolement et la pauvreté.

Sa ferveur et sa piété ne tardèrent pas à attirer l'attention des habitants d'Alger et de ses environs qui venaient constamment lui demander bénédiction et conseil.

Un soir, alors qu'il faisait très chaud, Sidi-Fredj dormait à l'extérieur de sa cabane. Un pirate espagnol, le capitaine Rock, venu commettre quelque larcin sur la côte algéroise, apercevant Sidi-Fredj endormi, l'enleva pour le vendre comme esclave. Il l'embarqua sur son navire, hissa les voiles et mit le cap sur l'Espagne. Après une nuit entière de navigation, le pirate fut stupéfait de constater que son navire se trouvait toujours en vue de la presqu'île. « Dépose-moi sur la plage, lui dit avec calme Sidi-Fredj, et tu pourras repartir normalement ». Le pirate et son équipage, troublés par ce qu'ils venaient de vivre, débarquèrent immédiatement le saint personnage.

Mais après une autre nuit de navigation, le navire n'avança point. La raison est que Sidi-Fredj avait laissé ses babouches sur le pont.

Frappé par le pouvoir du saint homme, le capitaine Rock demanda à Sidi-Fredj de lui pardonner et de le garder auprès de lui. Et sans tarder, il prononça la Chahada : « Je témoigne qu'il n'y a de divinité qu'Allah et que Mohamed est Son envoyé ».

Pendant plusieurs années, les deux hommes vécurent ensemble, consacrant la majeure partie de leur temps à la prière et à l'adoration de Dieu. Ils se nourrissaient de poissons et de coquillages.

Les deux saints moururent le même jour, à la même heure. La population d'Alger les enterra et leur bâtit une magnifique « Kouba ».

D'après M.Benkhodja, In El Moudjahid du 04.07.2010

J'analyse

1. Qui est le héros de cette légende ?
2. Où s'est-il établi après son retour d'Espagne ?
3. Pourquoi le pirate espagnol l'a-t-il enlevé ?
4. A-t-il réussi dans son entreprise ? Justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.
5. Quel est le mot qui indique la stupéfaction du pirate ?
6. Peux-tu résumer cette histoire à partir d'événements les plus importants ? (2 à 3 phrases suffisent).

Je m'entraîne

1. Complète le tableau à partir du texte.

Les personnages	Le cadre	Le phénomène surnaturel

XIX. Annexe 19 : un texte littéraire choisi pour la lecture-plaisir

Séquence 3 : Je découvre le portrait des personnages du conte

LECTURE-PLAISIR
La Belle au Bois dormait...

La Belle au Bois dormait, Cendrillon sommeillait.
Madame Barbe-Bleue ? elle attendait ses frères ;
Et le Petit Poucet, loin de l'ogre si laid,
Se reposait sur l'herbe en chantant des prières.

L'oiseau couleur-de-temps : l'oiseau bleu.
Des bocages : arbres qui limitent un champ.
Tailles : l'homme a taillé les plantes selon ses goûts, sans respecter la liberté de la nature.

L'oiseau couleur-de-temps planait dans l'air léger
Qui caresse la feuille au sommet **des bocages**
Très nombreux, tout-petits, et rêvant d'ombrager
Semailles, fenaissions, et les autres ouvrages.

Les fleurs des champs, les fleurs innombrables des champs,
Plus belles qu'un jardin où l'homme a mis ses **tailles**,
Ses coupes et son goût à lui – les fleurs des gens ! –
Flottaient comme un tissu très fin dans l'or des pailles,

Les blés encore verts, les seigles déjà blonds
Accueillaient l'hirondelle en leur flot pacifique.
Un tas de voix d'oiseaux criaient vers les sillons
Si doucement qu'il ne faut pas d'autre musique...

Peau d'Âne rentre. On bat la retraite – Ecoutez ! –
Dans les Etats voisins de Riquet-à-la-Houppe,
Et nous joignons l'auberge, enchantés, *fatigués*,
Le bon coin où se coupe et se trempe la soupe !

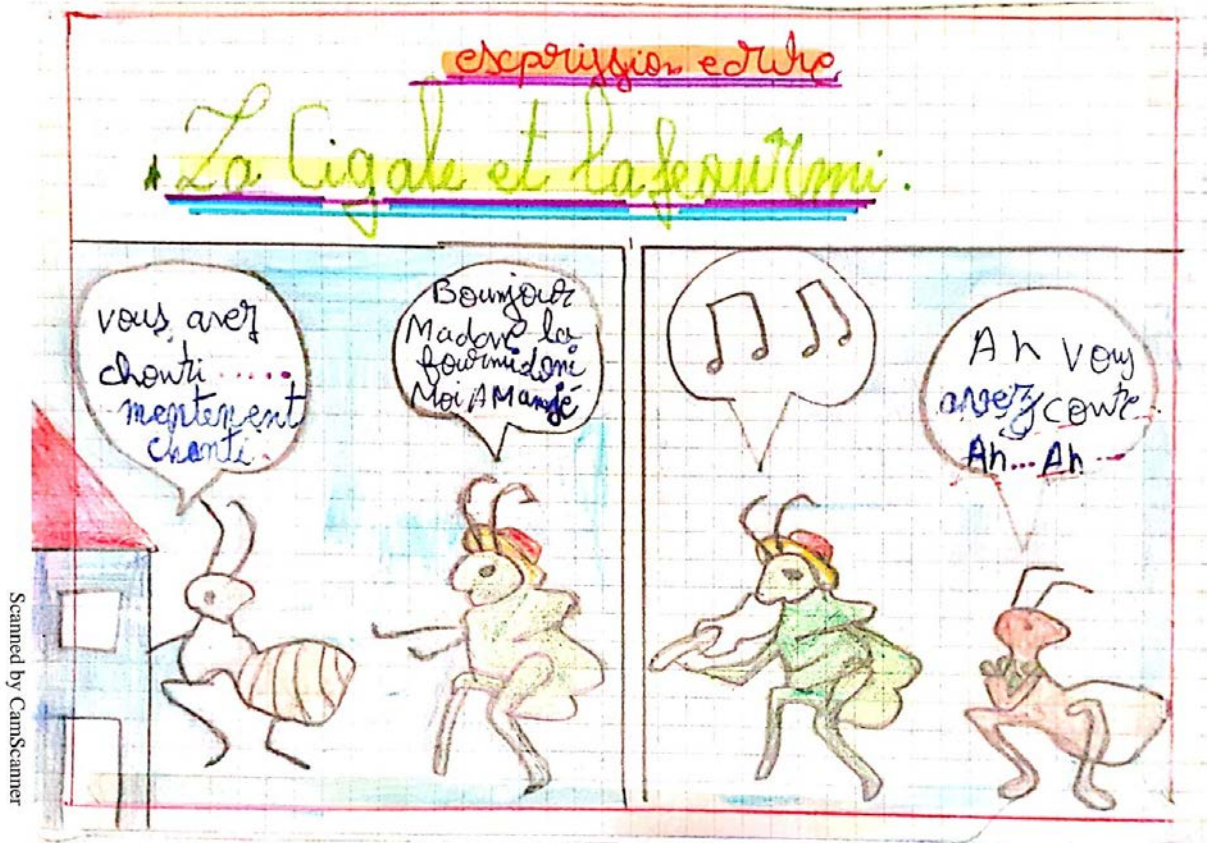
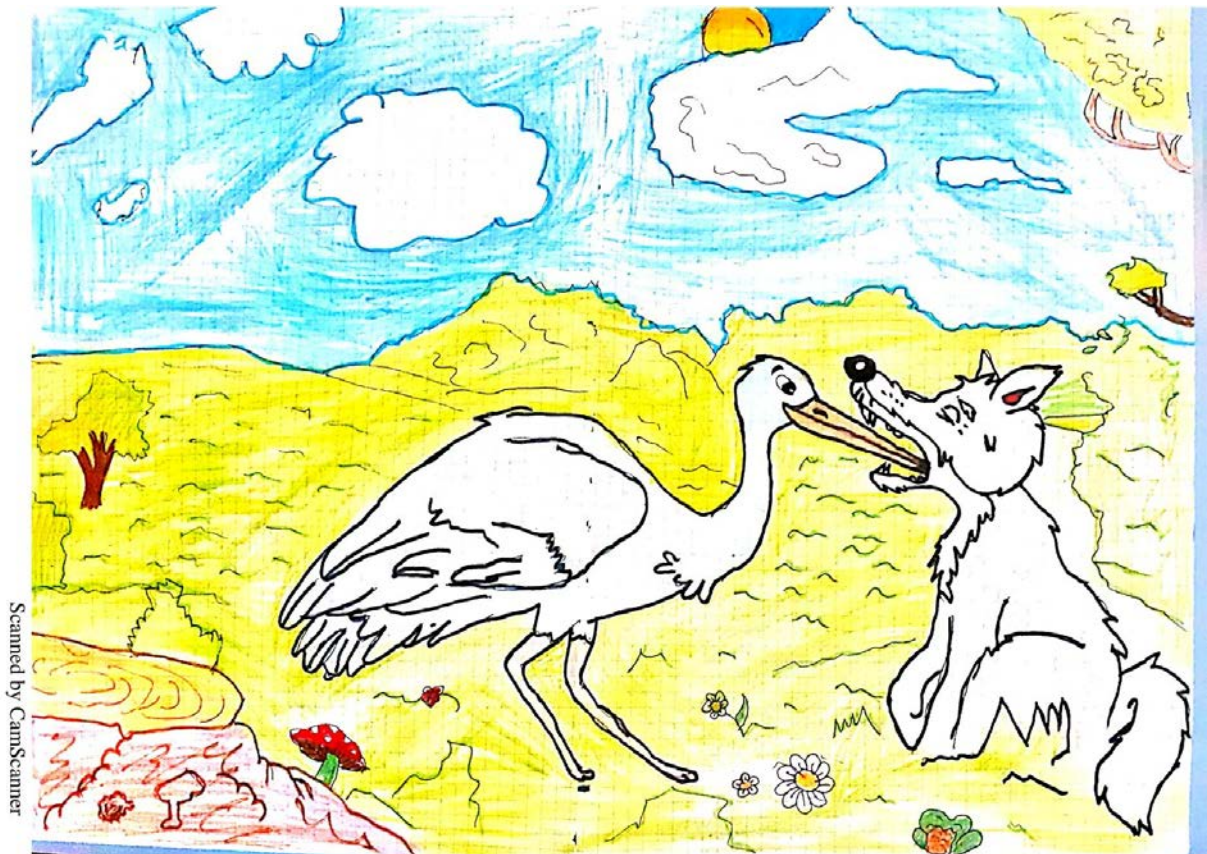
D'après Paul Verlaine, *Amour*.

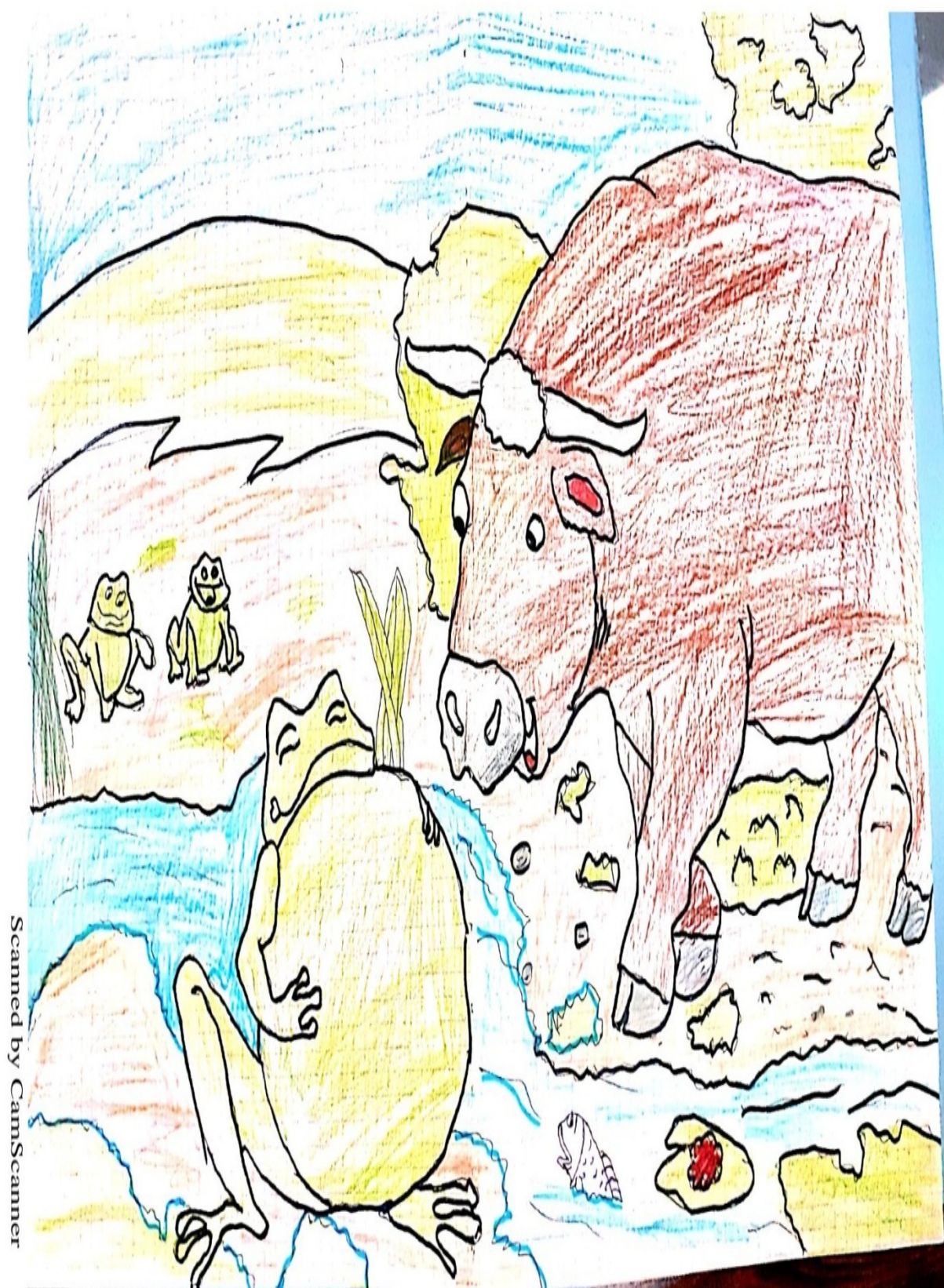
Voyage autour du texte

1. Qui est l'auteur de ce poème ? De quelle œuvre est-il extrait ?
2. A quel conte te fait penser le titre de ce poème ?
3. Certains passages de ce poème nous rappellent des contes connus. Lesquels ?
4. Combien de personnages de contes sont cités dans ce poème ?
5. Y-a-t-il une différence au niveau des appellations ? Si oui, laquelle ?
6. Quels sont les passages qui donnent une impression de tranquillité, de calme ?
7. Dans ce poème l'auteur rend hommage à la nature. Relève les éléments qui se rapportent à ce thème.

elbassair.net 45

XX. Annexe 20 : le dessin de quelques apprenants



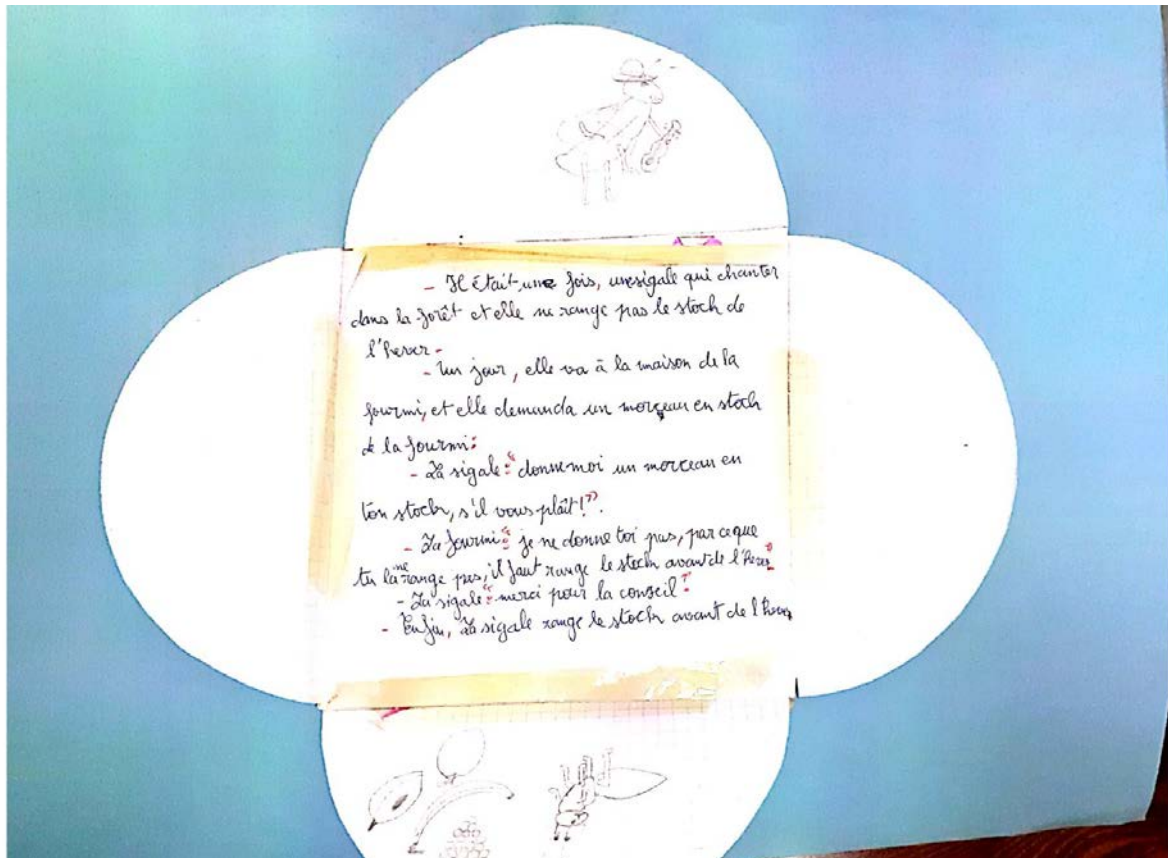


Scanned by CamScanner



Scanned by CamScanner

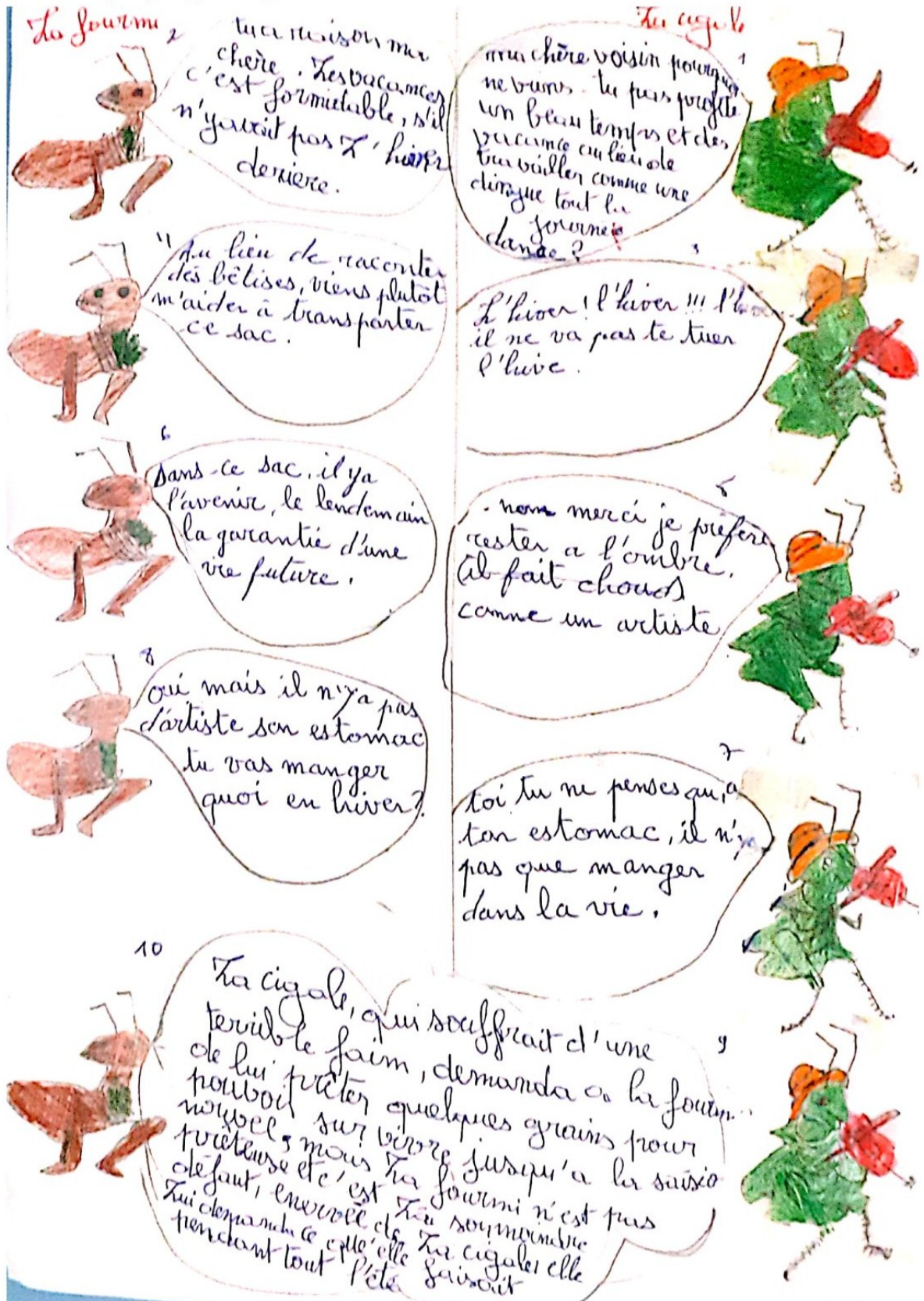






La petite
poucette





Dialogue avec la fourmi et la cigale

Za cigale: Bonjour amie fourmi.

Za fourmi: bonsoir.

Za cigale: peux-tu m'aider.

Za fourmi: oui avec plaisir.

Za cigale: chère amie j'ai faim j'ai rien à manger car j'ai pas mis de coton en été.

Za fourmi: ah tu as chanté durant toute la saison et tu n'as pas pensé à l'hiver.

Za cigale: oui j'ai perdu tout le temps et j'ai oublié.

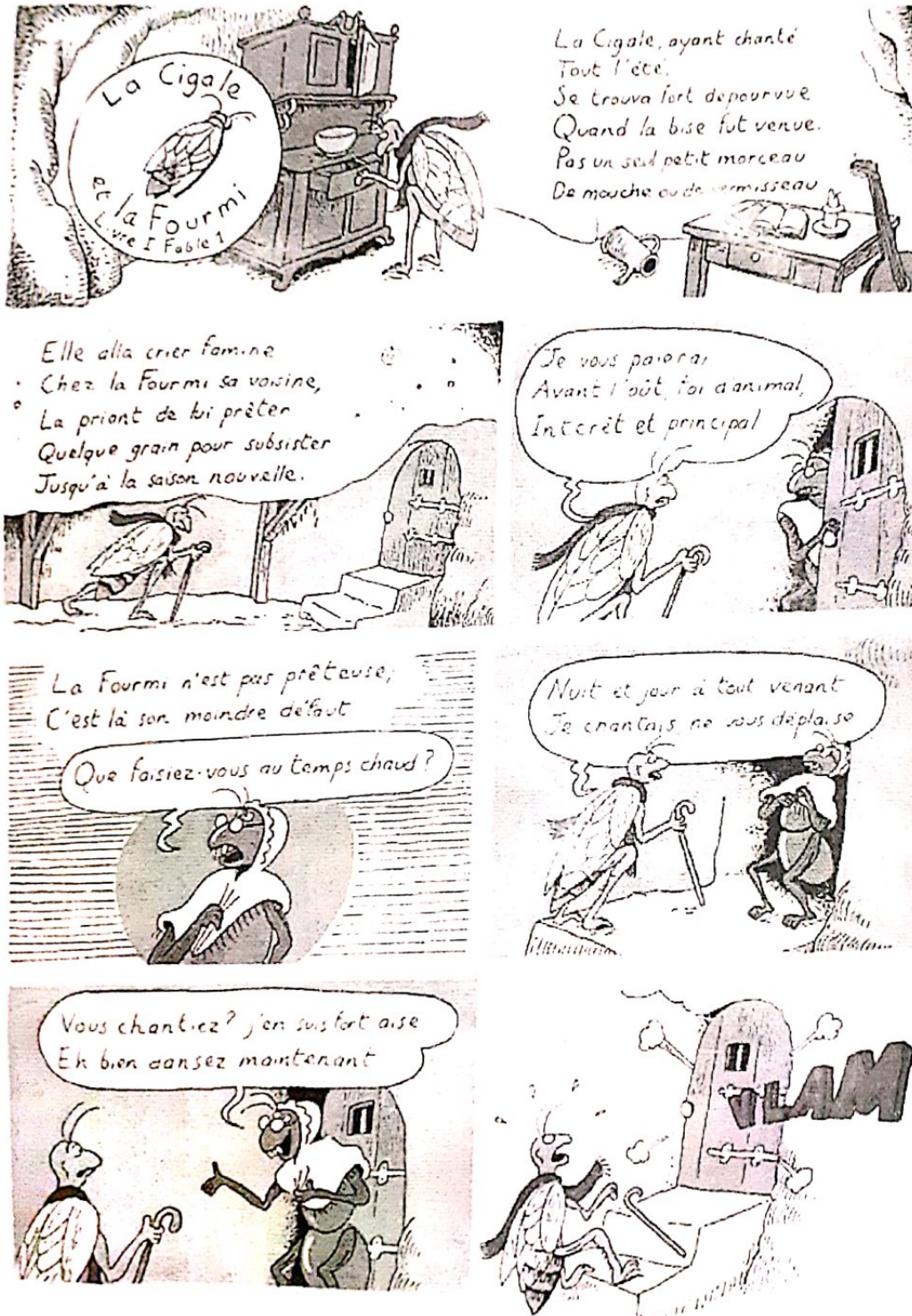
Za fourmi: tiens quelque graine et la prochaine fois je t'en donne pas.

Za cigale: merci et je vais travailler l'été prochain.





XXI. Annexe 21 : un exemple de B.D. utilisée en classe



XXII. Annexe 22 : quelques productions écrites des apprenants

un jour le loup tomba dans un piège il regarda
la même cigogne et il l'exusa et demanda : « Hey
je suis là il veut plet je besoin d'aider » la cigogne
repond « aussi, je ne fait pas confiance de tout
croys qu'esqu'il paye dans la dernier fois ? le loup
dit « fais moi confiance ? » et tu me devrera ensuite ?
dit la cigogne avec nervreux « jamais je te prom
prend le loup et coupe le filer et tante
suite ~~elle~~ ils saute sur la cigogne elle
rement e sans tete et coper la ventre du
loup

« il ne faut pas fait confiance que

- Alors, le cigogne dit ⁴8 je ne aide
pas pour toi, par ce que tu ne remercie
pas la ~~...~~ prochaine fois ⁷¹ et le
loup demanda le cigogne ⁵⁵8 cile
vous pte > je ne répiète ma jote ⁷¹
~~le~~ cigogne dit ⁴8 d'accord ⁷¹, et
il aide le loup.

Le liem dit : "je te remercie de
m'avoir sauvé la vie."
Le rept repliqua : "je t'avais bien dit
qu'un jour je te rendrai la pareille."
Le liem affirme : "On a toujours besoin
d'un plus petit que soi."

Le liem laisse la vie sauve au rat
Reconnaissant. Le dernier le sauve
à son tour des mains des chasseurs.

un jour, Le loup arriva à son maison et tomba dans un piège
~~de loup~~ et la cigogne arriva et rencontra le loup dans
~~et~~ s'excusa moi, la cigogne lui parla « ne pas ne
tu » le loup encolore.
soudain, un rat qui arriva dans le piège, il le le
sauver moi ?

Nom: Djelali

premier: ~~Reza~~ Allah
Reza Allah

classe: 2 A 11 4

Il était une fois un loup et un
cigone vive dans une forêt

un jour un chasseur et il chasser
un loup le loup qui marche dans
la forêt et le chasseur regarde
et le loup tombe dans le piège et
cigone voler dans le ciel et regarder
le loup dans le piège le loup qui

Il parle: si vous êtes saurez.

la cigone: h h h h

cré	+
-----	---

Khadija

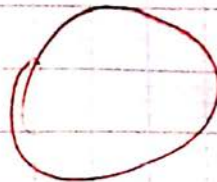
Kaatiour

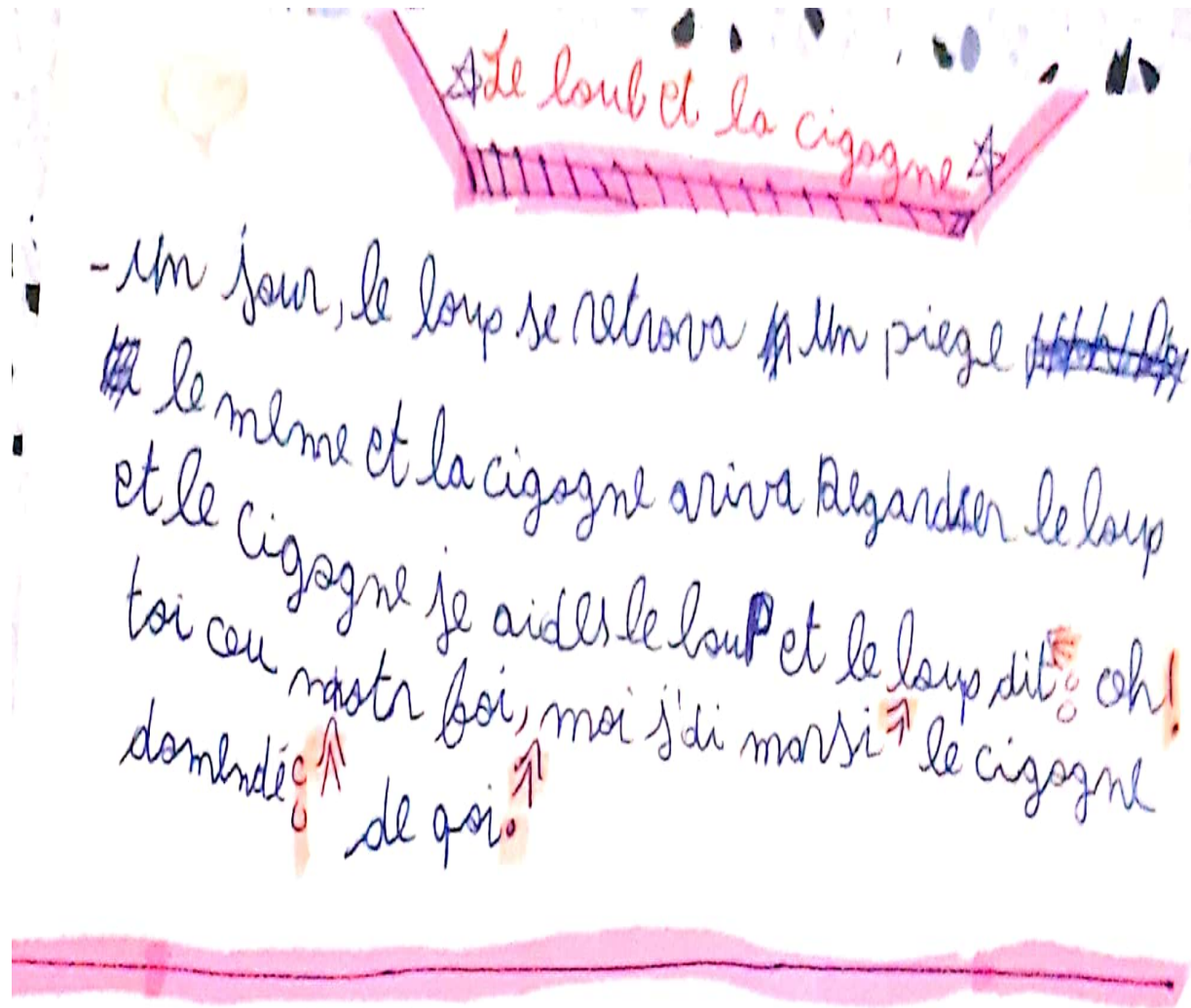
2.A.M.

Production de l'écrit : Imaginer
que le rat refuse de sauver le lion du
piège Racontez !

- Le Lion laisse la vie sauve
rat Reconnaisant le dernier le
sauve à son tour des chasseurs
le Lion emporta tout l'ouvrage.

Cré	+
A.L	+
U.N	+
T.S	+





★ Nom : chirozo

★ Prénom : Boudalia

kaatou
tahidga
EAM.

Lundi 09 Mars 2020

le loup et la coigognt

- un jour un loup eat un coigognt c'est mange
la coigognt et un soir un os coigognt loup
c'est tombe se paye le coigognt c'est la loup
de se paye un la mata de la fontat loup
et un klor coigognt de ce loup.

- Quel de se loup c'est la amma
servage on la coigognt se la parti de la
fôrer.

Annexes

XXIII. Annexe 23 : Quelques sujets d'examens

2^{ème} trimestre

Année scolaire : 2019/2020

Collège : Mouloud Feraoun.

Niveau : 2 AM

Durée : 01 heure.

Evaluation N°02

Les Lapins et
les Grenouilles

Texte :

Les Lapins, un jour, se rassemblèrent et commencèrent à réfléchir leur destin ; toute leur vie, ces bêtes craintives sont exposées à tous les dangers et à toute sorte de terreur. Ils sont la proie facile des hommes, des chiens, des aigles... c'est alors que le plus sage du groupe dit : « Il vaut mieux mourir une fois que de trembler toute la vie. Ce soir nous irons à l'étang et nous nous y jetterons. »

Le soir venu, ils s'élancèrent tous ensemble vers l'étang en faisant tellement de bruit que les Grenouilles, accroupies au bord de l'étang, sautèrent dans le l'eau, dans un mouvement de panique et toute de suite, le plus intelligent des lapins cria : « Arrêtez camarades, regardez ! Il y a des animaux encore plus peureux que nous. »

« Les malheureux se consolent quand ils voient les plus malheureux qu'eux. »

Esope Texte adapté

Questions :

I. Lis attentivement le texte puis réponds aux questions :

1. Ce texte est : a- une légende b- une fable c- un conte
2. Qui sont les animaux présents dans cette histoire?
3. Choisis parmi les trois morales celle qui convient à cette fable :
A. Il ne faut jamais sous-estimer son adversaire.
B. Les malheureux se consolent quand ils voient les plus malheureux qu'eux.
C. L'humour sauve parfois la vie.

4. Relève du texte :

Un verbe introducteur de parole

Un adjectif qualificatif

5. Complète le tableau suivant :

Adjectif (masculin)	Adjectif (féminin)	Adverbe
.....		Prudemment
.....	Sérieuse	
Actif		

6. Indique le type de chacune des phrases :

	Déclarative	Impérative	Exclamative	interrogative
Arrêtez camarades, regardez !				
Ce soir nous irons à l'étang.				
Pourquoi as-tu peur ?				
Quel beau paysage !				

1/2

Annexes

Collège : Mouloud Feraoun.

Lundi 02 décembre 2019

➤ La femme du pêcheur avait goûté à la richesse.

5. Complète : 01

La phrase	Vrai	Faux
Le pêcheur et sa femme étaient pauvres.		
A la fin, le pêcheur et sa femme sont devenus riches		

6. « La carpe exauça le souhait du pêcheur. » 01

- Le verbe souligné veut dire : a- empêcha
b- réalisa
c- oublia

Choisis la bonne réponse

7. Que remplace les substituts suivants : 02

- a. La demeure : le lac / la maison / la femme
- b. Son mari : le pêcheur / la carpe / le château

8. Souligne l'adjectif qualificatif et encadre le complément du nom : 01

- La femme du pêcheur voulut habiter dans une magnifique demeure.

9. Ecris les verbes entre parenthèses au passé simple : 02

- a. La femme (pousser).....des cris de joie.
- b. Le pêcheur et sa femme (aller).....au lac.

10. Ecris correctement les adjectifs : 01

- ❖ Le pêcheur était généreux et gentil.
- ❖ Sa femme étaitet.....

II. Situation d'intégration : 06/06

Voici quelques titres de contes célèbres, choisis-en un et raconte-le en quelque ligne

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Le petit Chaperon Rouge



Blanche Neige



Cendrillon

2/2

Annexes

XXIV. Annexe 24 : documents administratifs

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique
Université Mohamed Ben Ahmed – Oran 2



Oran, le 10/11/2019

Faculté des Langues Etrangères
Département de Français
Laboratoire de Recherche d'Outils
d'Apprentissage Pédagogique et de Langues
N° : 01/LAOAPL/2019



A Madame la *Directrice de la Direction*
de l'Education de la Wilaya de Saida

Objet : demande d'autorisation

J'ai l'honneur de venir par la présente, vous solliciter de bien vouloir autoriser l'étudiant TALBI Sidi Mohamed, inscrit en 2^{ème} année doctorale (spécialité : didactique de la littérature et de la langue française), à l'université Mohamed Ben Ahmed d'Oran et attaché à notre laboratoire LAOPL, à réaliser sa recherche (des rencontres, des entretiens, des questionnaires, des observations, etc.) au titre de l'année universitaire 2019/2020 avec le personnel de vos établissements (C.E.M.) et ce, dans le cadre de ses études.

Daignez agréer, Madame la Directrice, l'expression de mes sentiments respectueux.



La Directrice du Laboratoire

Pr. Chiali Isatoumi Fatima Zohra
Directrice du Laboratoire LAOPL
Laboratoire de Recherche d'Outils
Pédagogiques de Langues Etrangères
Université ORAN2
Mohamed Ben Ahmed

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

سعيدة في: 2019/11/17

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم: 2019/015/830

مديرية التربية

إلى

السيد: مدير متوسطة

مولود فرعون

/سعيدة

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني.

المرجع: مراسلة جامعة محمد بن احمد بوهرا-كلية اللغات الاجنبية

رقم 01/م ب و ت ل/ 2019 بتاريخ 2019/11/10

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم

السماح للطلاب **طالبني سيدي محمد** بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي

تشرفون عليها في إطار انجاز رسالة دكتوراه.

ع/مديرية التربية

مديرية التربية الوطنية
مصلحة التكوين والتفتيش
بلعاج مبراهيمي

مديرية مولود فرعون
مصلحة التكوين والتفتيش
سعيدة
يحيى فايزة

2019/11/18
2019/11/18

من
ع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

سعيدة في : 2019-11-17

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم : 2019/015/846

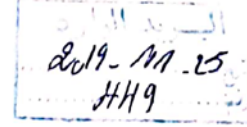
مديرة التربية

إلى

الطالب : طالب سيدي محمد

جامعة محمد بن احمد

وهران



الموضوع : ترخيص بإجراء تربص ميداني.

المرجع : مراسلة جامعة محمد بن احمد بوهران-كلية اللغات الاجنبية

رقم 01/م ب و ت ل / 2019 بتاريخ 2019/11/10

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أعلمكم انه

يمكنكم الالتحاق بالمتوسطات الاتية (مولود فرعون-رفاس ابراهيم-بلقضيير محمد

القادر-بوعزة بلقاسم-المجاعي عبد القادر-بن عودة بن قدور) بسعيدة

و متوسطي بوعلام محمد و مصطفى مولاي ببالول، عقال امحمد بن مصطفى

برزوق بعين الحجر، الاخوة صديق و طهرات غزوي بالرباحية، عون علي

و مخلوف قاسم بالحساسنة، بركاك بن صواق و ابي راس الناصري

بوبر، قصد اجرائكم لتربص ميداني على مستوى هاته المؤسسات

بمديرية التربية

يوم 2019/11/25

مديرة التربية والتفتيش
بلعاج - بيلعالي



منسوبة بوعلام محمد
2019/11/25



محرر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

سعيدة في: 2019/11/17

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم: 2019/015/837

مديرية التربية

إلى

السيد: مدير متوسطة

مصطفى مولاي

بالول/سعيدة

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني.

المرجع: مراسلة جامعة محمد بن احمد بوهران-كلية اللغات الاجنبية

رقم 01/م ب و ت ل/ 2019 بتاريخ 2019/11/10

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم

السماح للطالب **طالب سيدي محمد** بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي

تشرفون عليها في إطار انجاز رسالة دكتوراه.

ع/مديرية التربية



مصلحة التكوين والتفتيش
بجامعة محمد بن احمد بوهران
كلية اللغات الاجنبية
بجانب: جبرائيل

يوم، 2019/11/25

مختفي حمزة

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique
Université Mohamed Ben Ahmed – Oran 2



Oran, le 25/01/2020

Faculté des Langues Etrangères
Département de Français
Laboratoire de Recherche d'Outils
d'Apprentissage Pédagogique en Langues
N° : 02 /LOAPL/2019



A Monsieur le Président du
Conseil National des Programmes
à Alger,

Objet : demande d'autorisation

J'ai l'honneur de venir par la présente, vous solliciter de bien vouloir autoriser l'étudiant TALBI Sidi Mohamed, inscrit en 2^{ème} année doctorale (spécialité : didactique de la littérature et de la langue française), à l'université Mohamed Ben Ahmed d'Oran et attaché à notre laboratoire LOAPL, à réaliser une rencontre (une entrevue directe) avec vous, dans le cadre de sa recherche, au titre de l'année universitaire 2019/2020.

Daignez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments respectueux.

La Directrice du Laboratoire

حريق فاطمة زهرة
مديرة مختبر الأدوات
البيداغوجية في اللغات الأجنبية
جامعة وهران 2
جامعة وهران 2
مختبر الأدوات
البيداغوجية في اللغات الأجنبية
كلية اللغات الأجنبية

En date du 30 janvier 2020, nous: le président et le secrétaire général, du conseil national des programmes (CNP), avons reçu, dans le cadre de ses recherches d'études, le nommé:
TALBI Sidi Mohamed, inscrit en 2^{ème} année doctorale, à l'université Mohamed Ben Ahmed d'Oran.
L'entrevu est porté sur « la didactique des langues étrangères adoptée par les nouveaux programmes scolaires ».
Ce qui était visible dans ses questionnements pertinents, c'est que l'étudiant a manifesté des connaissances très intéressantes dans le domaine et porte un grand intérêt à tous ce qui se fait dans le domaine pédagogique, notamment les didactiques des langues.

Pour Le conseil,
Le secrétaire général
Ilmane



Table des matières

Table des matières

Epigraphe	3
Remerciements	4
Dédicace	5
Résumé	7
Abstract	8
الملخص	9
Sommaire	10
Avant-propos	11
Introduction générale	13
Chapitre 1 : enseignement de la littérature et du texte littéraire : entre histoire et état de l'art	21
Introduction	22
1.1 La méthodologie traditionnelle : un enseignement du latin et du grec	23
1.2 La méthodologie directe	29
1.3 La méthodologie active	30
1.4 Les méthodologies : audio-orale et audiovisuelle	31
1.5 L'approche communicative : une renaissance du texte littéraire	33
1.6 Le texte littéraire au sein de l'approche actionnelle	35
1.2 Didactique de la littérature : qu'en dit l'état des recherches actuelles ?	36
1.2.1 Didactique de la littérature : quelle origine ?	40
Conclusion	42
Chapitre 2 : le texte littéraire : entre didactique et linguistique énonciative	43
Introduction	44
2.1 Concepts opératoires de la didactique du texte littéraire	45
2.1.1 Qu'est-ce qu'un texte ?	44
2.1.2 Qu'est-ce que littérature ?	46
2.1.3 Le texte littéraire	47
2.1.4 Le texte non littéraire	50
2.1.5 Le récit de fiction	50
2.1.5.1 Le conte	51
2.1.5.2 La fable	52
2.1.5.3 La légende	53
2.1.6 Le récit réel	53
2.1.6.1 La vraisemblance du récit (réel)	54
2.1.7 La didactique du texte littéraire	55
2.1.7.1 Transposition didactique du texte littéraire	57
2.1.8 Compétences du texte littéraire	59
2.1.8.1 La compétence de l'imagination	59
2.1.8.2 La compétence linguistique	60
2.1.8.3 La compétence (inter) culturelle	60
2.1.8.4 La compétence de créativité	61
2.1.8.5 La compétence littéraire	62

Table des matières

2.1.9 Interaction texte / sujet-lisant	64
2.2 Concepts opératoires de l'énonciation en littérature	64
2.2.1 Qu'est-ce qu'énonciation ?	65
2.2.2 Enoncé vs énonciation	66
2.2.2.1 Enoncé ancré	66
2.2.2.2 Enoncé coupé	66
2.2.3 Les déictiques	67
2.2.4 L'énonciation en didactique de la littérature	67
2.2.5 Apport de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire	69
Conclusion	73
Chapitre 3 : analyse de contenu du manuel scolaire de la 2ème année moyenne	74
Introduction	75
3.1 Le texte littéraire à travers le manuel scolaire de la 2ème A.M.	75
3.2 Le manuel scolaire de la 2ème année moyenne : une pédagogie du projet	77
3.3 Le manuel scolaire de la première génération	77
3.3.1 La présentation matérielle du manuel scolaire de la première génération	79
3.3.2 Présentation du tableau des contenus d'apprentissage	81
3.4 Le manuel scolaire de la deuxième génération	85
3.4.1 Présentation matérielle du manuel scolaire de la deuxième génération	86
3.4.2 Présentation du tableau des contenus d'apprentissage	88
Conclusion	92
Chapitre 4 : enquête auprès du Conseil National des Programmes	94
Introduction	95
4.1 Définitions des concepts relatifs à l'ingénierie de formation	96
4.1.1 Le programme	96
4.1.2 Le curriculum	97
4.1.3 Le manuel scolaire	98
4.2 Enquête auprès du Conseil de la Commission Nationale des Programmes	99
4.2.1 Le programme selon la Commission Nationale des Programme	99
4.2.2 Les objectifs du programme de la 2ème année moyenne	101
4.3 Les objectifs du manuel scolaire de la 2ème année moyenne	104
4.3.1 Aspect axiologique à caractère national	105
4.1.2 Aspect axiologique à caractère universel	106
Conclusion	108
Chapitre 5 : apports de la linguistique énonciative à la didactique du texte littéraire	109
Introduction	110
5.1 Présentation du conte imaginaire	110
5.1.1 Le paratexte	112
5.1.2 Le temps de l'énonciation du récit fictionnel	113
5.1.3 La construction de la référence dans le récit de fiction	114
5.1.4 Embrayage spatio-temporel du conte imaginaire	115
5.1.5 Embrayeurs subjectifs	116
5.1.6 Les temps du récit de fiction	118
5.2 Dialogue et récit en didactique du texte littéraire	122
Conclusion	123

Table des matières

Chapitre 6 : le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle	124
Introduction	125
6.1 Définition de concepts	125
6.1.1 Le choc linguistique en apprentissage du FLE	126
6.1.2 Le choc culturel en apprentissage du FLE	126
6.1.3 Texte littéraire ou récit de fiction ?	128
6.2 L'interculturalité à travers le conte	129
6.2.1 Manuel scolaire de français de la première génération	130
6.2.1.1 Les textes proposés pour la compréhension de l'écrit	130
6.2.2 Les textes proposés pour la lecture-plaisir	130
6.2.2 Manuel scolaire de français de la deuxième génération	131
6.2.3 Analyse interculturelle comparative des récits fictifs	131
6.3 Présentation du conte Le petit garçon et la sorcière	132
6.3.1 Analyse interculturelle du conte imaginaire	133
6.4 L'interculturel à travers le littéraire : une démarche de construction du sens par l'apprenant	137
Conclusion	142
Chapitre 7 : la lecture au carrefour des neurosciences cognitives	144
Introduction	145
7.1 Lecture au point de vue neuroscientifique : quel processus neurocognitif ?	146
7.1.1 La lecture : une activité neurocognitive complexe	148
7.1.2 La lecture : une activité cérébrale neuroplastique	150
7.2 Lecture et neurosciences : une perspective neurodidactique	152
7.2.1 Le processus d'acquisition de la lecture	153
7.2.1.1 La reconnaissance des formes graphiques (mots) : une initiation	154
7.2.1.2 La reconnaissance des formes graphiques (mots) : un développement	154
7.3 L'acquisition de la lecture au vue des neurosciences	155
7.4 Lecture : quel processus de compréhension ?	156
7.4.1 La compréhension selon la méthode traditionnelle	157
7.4.2 La compréhension selon le modèle actuel	158
7.5 La compréhension en lecture au vue des neurosciences	159
7.6 La lecture du récit fictif : quels apports en enseignement/apprentissage du FLE ?	160
7.7 Lecture, compréhension et neurosciences : quelles perspectives didactiques ?	161
Conclusion	163
Chapitre 8 : analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire	165
Introduction	166
8.1 Méthodologie	166
8.1.1 Outil d'enquête	166
8.1.2 Lieu d'enquête	167
8.1.3 Les enquêtes	167
8.1.4 Mode d'administration de l'outil d'enquête	167
8.1.5 Echantillonnage d'enquête	168
8.1.6 Description du questionnaire	168
8.2 Présentation et analyse des résultats	169
8.2.1 Identification du public-cible	171
8.2.1.1 Sexe	171

Table des matières

8.2.1.2 Nombre d'années d'enseignement	172
8.2.2 Qualité de la formation suivie	173
8.2.3 Les types de textes exploités en FLE	174
8.2.4 Compétences pédagogiques requises pour l'enseignement du texte littéraire	175
8.2.5 Incitation des apprenants à la lecture	176
8.2.6 Intérêts du texte littéraire en enseignement/apprentissage du FLE	177
8.2.6.1 Implication des apprenants	178
8.2.6.2 Développement de la faculté d'imagination	179
8.2.6.3 Motivation des apprenants	180
8.2.6.4 Genres préférés par l'apprenant	181
8.2.6.5 Les compétences : linguistique et (inter) culturelle	182
8.2.7 La place du texte littéraire dans la progression didactique	183
8.2.8 Difficultés rencontrées en apprentissage du texte littéraire	184
8.2.8.1 Nature des difficultés compétienciennes	185
8.2.8.2 Le choc linguistico-culturel	186
8.2.8.2.1 Nature du choc rencontré	187
8.2.8.3 Difficultés dans les jeux de rôle	188
8.2.8.4 Production orale	189
8.2.8.5 La production écrite	190
8.2.9 Les apports du manuel scolaire de la 2ème génération	191
8.2.9.1 Le statut du récit de fiction par rapport aux autres manuels scolaires	193
8.2.9.2 La réalisation des objectifs pédagogiques	194
8.2.10 Propositions pédagogiques des enseignants	195
8.3 Interprétation des résultats	197
Conclusion	199
Chapitre 9 : enseignement/apprentissage du texte littéraire entre état des lieux et pré-expérimentation	200
Introduction	201
9.1 Manuel scolaire et ses compétences terminales	201
9.2 Présentation du lieu d'enquête	202
9.2.1 La première séance d'observation du groupe 1	204
9.2.2 La première séance d'observation du groupe 2	205
9.2.3 La deuxième séance d'observation du groupe 1	206
9.2.4 La deuxième séance d'observation du groupe 2	207
9.2.5 La troisième séance d'observation du groupe 2	209
9.2.6 La troisième séance d'observation du groupe 1	210
9.3 Phase de pré-expérimentation	212
9.3.1 Phase 1	212
9.3.2 Phase 2	213
9.3.3 Déroulement de la pré-expérimentation	214
9.3.4 Résultats de la phase pré-expérimentale	215
9.3.4.1 Résultats de la phase 1 (Fable de la Fontaine)	215
9.3.4.2 Résultats de la phase 2 (Extrait du roman Le Fils du pauvre)	215
9.3.5 Analyse et interprétation des résultats	216
9.3.5.1 Tableau 1	216

Table des matières

9.3.5.2 Tableau 2	217
Conclusion	218
Chapitre 10 : phase expérimentale : Le récit de fiction entre authenticité et adaptation	220
Introduction	221
10.1 Méthodologie	221
10.2 Les phases de l'expérimentation	222
10.2.1 Phase 1 : texte authentique	222
10.2.2 Phase 2 : texte adapté	223
10.3 Critères d'évaluation	224
10.4 Le public expérimenté	226
10.5 Les résultats de l'expérimentation	227
10.5.1 Les résultats statistiques du Chi-2 du Grp-1	228
10.5.2 Les résultats statistiques du Chi-2 du Grp-2	230
10.5.3 Les résultats statistiques du Chi-2 du Grp-3	231
10.5.4 Les résultats statistiques du Chi-2 du Grp-4	232
10.5.5 Les résultats statistiques de tous les groupes : Chi-2 All groups learners S	233
10.5.5.1 Les statistiques du Chi-2 de tous les apprenants : Chi-2 All groups learners S	234
10.6 Analyse des résultats statistiques	236
10.6.1 Les résultats statistiques de Grp-1	236
10.6.2 Les résultats statistiques de Grp-2	237
10.6.3 Les résultats statistiques de Grp-3	238
10.6.4 Les résultats statistiques de Grp-4	238
10.7 Interprétation des résultats	238
Conclusion	242
Chapitre 11 : proposition d'un projet didactique du récit de fiction	244
Introduction	245
11.1 Définitions de concepts	246
11.1.1 Le projet didactique	246
11.1.2 Le projet pédagogique	247
11.1.3 Séquence didactique	248
11.2 Tableau des contenus d'apprentissage du projet proposé	251
11.2.1 Volume- horaire consacré pour la réalisation du projet	252
11.2.2 Explication des contenus d'apprentissage	253
11.2.3 Enoncé du projet 2 : Jouer une fable	258
11.2.4 Séquence didactique 1 : Au dessin des fables !	259
11.2.5 Textes proposés	259
11.2.6 Les points de langue	259
11.2.7 Contenu didactique des ateliers proposés	259
11.2.8 Séquence didactique 2 : Au dialogue des personnages !	259
11.2.9 Textes proposés	260
11.2.10 Les points de langue	260
11.2.11 Le contenu didactique des ateliers proposés	260
Conclusion	260
Chapitre 12 : première séquence du projet pédagogique	262
Introduction	263

Table des matières

12.1 Progression séquentielle des apprentissages	263
12.2 La phase de pré-écoute	263
12.3 La phase d'écoute : Nous écoutons pour comprendre	264
12.3.1 La première écoute	264
12.3.2 La deuxième écoute	265
12.3.3 La troisième écoute	265
12.3.4 La quatrième écouté	265
12.4 Présentation d'images avec des textes	265
12.4.1 Présentation de la fable en images séquentielles	266
12.5 Présentation d'images avec commentaires	268
12.6 Séance 1 : Je lis pour comprendre mon texte	269
12.6.1 Les fables	270
12.6.2 Les fabulistes	270
12.6.3 La morale	271
12.7 Séance 2 : Les marques du dialogue dans une fable	271
12.7.1 Le dialogue	272
12.7.1.1 Les verbes introducteurs de paroles	272
12.7.1.2 Les signes de ponctuation du dialogue	272
12.7.2 Les activités pédagogiques	273
12.8 Séance 3 : Le présent de l'indicatif	274
12.8.1 Les terminaisons des verbes du 1er groupe	274
12.8.2 Les terminaisons des verbes du 2ème groupe	274
12.8.3 Les verbes particuliers	275
12.8.4 Les activités pédagogiques	275
12.9 Séance 4 : Les valeurs temporelles du présent de l'indicatif	276
12.9.1 Typologie de valeurs temporelles du présent de l'indicatif	278
12.9.1.1 Le présent d'énonciation (immédiat ou momentané)	278
12.9.1.2 Le présent de narration (narrativisé)	279
12.9.1.3 Le présent de vérité générale (atemporel ou intemporel)	279
12.9.1.4 Le présent d'habitude (ou de répétition)	279
12.9.2 Les activités pédagogiques	279
12.10 Ateliers : Je m'entraîne à dessiner des personnages en scène	280
12.10.1 Les supports choisis lors des ateliers	281
12.9.1.1 La Cigale et la Fourmi	282
12.9.1.2 Le Corbeau et le Renard	283
12.9.1.3 Le Lion et le Rat	285
12.10.2 Propositions didactiques	285
12.11 Séance 5 : Le champ lexical	286
12.11.1 L'emploi du champ lexical	287
12.11.2 Les activités pédagogiques	287
12.12 Séance 6 : L'imparfait de l'indicatif	288
12.12.1 Les terminaisons de l'imparfait de l'indicatif	289
12.12.2 Axe des temps	289
12.12.3 Les activités pédagogiques	290
12.12.4 Les verbes du 3ème groupe à l'imparfait de l'indicatif	291

Table des matières

12.9.4.1 Les terminaisons des verbes du 3ème groupe	292
12.9.4.2 Les activités pédagogiques	293
12.13 Ateliers : Insertion de dialogues dans les vignettes de la B.D.	293
12.14 Séance 7 : Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif	294
12.14.1 Les valeurs temporelles de l'imparfait de l'indicatif	294
12.14.1.1 La description	294
12.14.1.2 L'habitude (répétition)	294
12.14.1.3 La durée (imparfait duratif)	294
12.14.1.4 L'explication	294
12.14.2 Les activités pédagogiques	294
12.15 Séance 8 : Les compléments circonstanciels de lieu et de temps	295
12.15.1 Le complément circonstanciel de lieu (C.C.L)	296
12.15.2 Le complément circonstanciel de temps (C.C.T)	296
12.15.3 Les activités pédagogiques	297
12.16 Ateliers : Présentation orale des dialogues construits	297
Conclusion	297
Chapitre 13 : deuxième séquence du projet pédagogique	299
Introduction	300
13.1 La phase de pré-écoute	300
13.2 La phase d'écoute : J'écoute pour comprendre l'histoire	302
13.2.1 La première écoute	301
13.2.2 La deuxième écoute	301
13.2.3 La troisième écoute	302
13.2.4 La quatrième écoute	302
13.3 Séquences illustratives de l'histoire	302
13.4 Propositions didactiques pour enseigner texte-images	304
13.5 Séance 1 : Je lis pour comprendre mon texte	306
13.6 Séance 2 : Le futur simple de l'indicatif	307
13.6.1 L'emploi du futur simple	308
13.6.2 Les activités pédagogiques	309
13.7 Séance 3 : L'adverbe de manière	310
13.7.1 Le rôle des adverbes de manière	311
13.7.2 La formation des adverbes en " ment "	312
13.7.3 La formation des adverbes de manière en " amment " et " emment "	312
13.7.4 Les adverbes d'autres adjectifs	312
13.7.5 Les activités pédagogiques	312
13.8 Ateliers didactiques : Jouer le rôle des personnages	313
13.8.1 Propositions de pistes pédagogiques	314
13.9 Séance 4 : L'enchaînement des actions	316
13.9.1 L'enchaînement des actions dans le récit	317
13.9.2 Les activités pédagogiques	317
13.10 Séance 5 : L'adjectif qualificatif	318
13.10.1 L'utilisation de l'adjectif qualificatif	319
13.10.2 Les activités pédagogiques	319

Table des matières

13.11 Ateliers didactiques : Préparation / répartition des rôles	320
13.12 Séance 6 : Les caractéristiques du récit / dialogue	322
13.12.1 L'emploi du récit et du dialogue	323
13.12.1.1 L'emploi du récit	324
13.12.1.2 L'emploi du dialogue (discours)	324
13.12.2 Propositions didactiques	324
13.13 Atelier didactique : Théâtralisation d'une fable	325
Conclusion	326
Conclusion générale	328
Bibliographie	335
Annexes	341
I. Annexe 1 : questionnaire	343
II. Annexe 2 : textes présentés dans l'expérimentation	348
III. Annexe 3 : textes présentés dans le projet pédagogique proposé	350
IV. Annexe 4 : manuel scolaire de la 2ème génération	356
V. Annexe 5 : contenu d'apprentissage du projet 1	363
VI. Annexe 6 : quelques contes choisis	365
VII. Annexe 7 : contenus d'apprentissage du projet 2	369
VIII. Annexe 8 : quelques fables choisies	371
IX. Annexe 9 : contenu d'apprentissage du projet 3	375
X. Annexe 10 : quelques légendes choisies	376
XI. Annexe 11 : quelques textes choisis pour la lecture-plaisir	385
XII. Annexe 12 : manuel scolaire de la 2ème génération	388
XIII. Annexe 13 : contenu d'apprentissage du projet 1	392
XIV. Annexe 14 : quelques contes choisis	394
XV. Annexe 15 : contenu d'apprentissage du projet 2	404
XVI. Annexe 16 : quelques fables choisies	407
XVII. Annexe 17 : contenu d'apprentissage du projet 3	412
XVIII. Annexe 18 : quelques légendes choisies	415
XIX. Annexe 19 : un texte littéraire choisi pour la lecture-plaisir	418
XX. Annexe 20 : le dessin de quelques apprenants	419
XXI. Annexe 21 : un exemple de B.D. utilisée en classe	428
XXII. Annexe 22 : quelques productions écrites des apprenants	429
XXIII. Annexe 23 : quelques sujets d'examens	436
XXIV. Annexe 24 : documents administratifs	438
Table des matières	444



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

Sidi Mohamed Talbi

Doctorant, Laboratoire LADICIL,
Université Mohamed Ben Ahmed, Oran 2, Algérie
talbi.sidimohamed@univ-oran2.dz

Fatima Zohra Harig-Benmostefa

Laboratoire LOAPL,
Université Mohamed Ben Ahmed d'Oran 2
harig.fatima@univ-oran2.dz



Reçu le 06-11-2019 / Évalué le 18-02-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cette recherche a pour mission d'étudier l'intérêt du récit de fiction dans l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants du français langue étrangère. En effet, elle mettra en lumière les aspects interculturels introduits dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la 2^e année moyenne. Cette étude s'inscrit dans une approche didactique visant essentiellement la didactisation des données interculturelles à travers le texte littéraire, en classe de français.

Mots-clés : récit de fiction, compétence interculturelle, construction du sens, apprenant du français langue étrangère, manuel scolaire

السرد الخيالي كجسر لكفاءة التفاعل الثقافي

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير القصة الخيالية في إرساء كفاءة التفاعل الثقافي عند متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ولذا، سيتم تسليط الضوء على علامات التداخل الثقافي المدمجة في المشروع البيداغوجي الأول من الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط. تدخل هاته الدراسة في إطار المقاربة التعليمية والتي تهدف أساسا إلى تعليمية معطيات التداخل الثقافية من خلال النص الأدبي.

الكلمات المفتاحية

القصة الخيالية، كفاءة التفاعل الثقافي، بناء المعنى، متعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، الكتاب المدرسي

The narration of fiction as a bridge to intercultural competence

Abstract

This research aims to study the benefit of fictional story in the installation of cross-cultural competence among FFL learners. Indeed, it highlights the intercultural aspects introduced in the first pedagogical project of the second middle school